

ÅBO AKADEMI

Lärarens roll i eklasstandem

En kvalitativ videostudie av lärarens roll i eklasstandem

Samir Mountassir
Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa 2018
Handledare: Michaela Pörn

Abstrakt

Författare Mountassir, Samir	Årtal 2018
Arbetets titel Lärarens roll i eklasstandem. En kvalitativ videostudie av lärarens roll i eklasstandem.	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik. Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal 75
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts Projekt Eklasstandem	
<p>Referat</p> <p>Syftet med min avhandling är att beskriva lärarens roll i eklasstandem. Undersökningen är en fallstudie inom projektet <i>Eklasstandem</i> där två gymnasier samarbetar inom undervisning i det andra inhemska språket. Som datainsamlingsmetod har jag använt mig av videoobservationer. Jag har haft fokus på vilken lärarens roll är i det fysiska klassrummet, d.v.s. lärarens tidsanvändning i eklasstandem och hur läraren stöder eleverna och vem det är som initierar stödet. För att nå syftet har jag format följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vad gör läraren i det fysiska klassrummet under lektioner i eklasstandem?2. Hur stöder läraren eleverna i interaktion, och i vilken mån är stödet elevinitierad, i vilken mån lärarinitierad? <p>Min avhandling baserar sig på en kvalitativ forskning med kvantitativa inslag där jag strävar efter att ta reda på hur och i vilken mån läraren interagerar under en lektion i eklasstandem samt vilken roll läraren har i dessa interaktioner. Denna interaktion gäller mellan lärare och elev samt lärare och lärare. Förenklat kan man säga att jag undersökt vad läraren gör (kvalitativt) samt i vilken mån (kvantitativt).</p> <p>Jag har observerat fem lektioner à 45–55 minuter. Materialet är samlat via videoobservationer där läraren burit på en mikrofon. Material har samlats från början av videoinspelningen tills att videoinspelningen slutade.</p> <p>Resultaten från undersökningen visar på att läraren sätter sin tid på fyra olika saker i eklasstandem, nämligen kategorierna <i>Skype-observation</i>, <i>interaktion med elever</i>, <i>interaktion mellan tandemlärarna</i> och <i>annat</i>. Resultaten visar att läraren är passiv under nästan 2/3 av lektionen. Läraren är däremot aktiv främst vid behov, då eleverna eller den andra tandemläraren kräver det. Läraren orienterar sig främst mot rollerna facilitator och coach, medan läraren i mindre utsträckning agerar som språkexpert. Under fyra av fem lektioner är antalet elevinitierade interaktioner högre än lärarinitierade interaktioner. Även lärarens antal initiativ gentemot både enskilda elever och hela gruppen är relativt jämnt fördelad under fyra av fem lektioner. Det främsta syftet med interaktionerna är förtydligande av uppgifter och anvisningar.</p> <p>Resultaten visar att eklasstandem som språkundervisningsmodell möjliggör ett elevcentrerat arbetssätt. Resultaten visar hur lärarens aktivitet förändras märkbart från den traditionella IRE-strukturen, d.v.s. initiering, respons och evaluering. Avhandlingen ger även en klar och logisk bild av vilken lärarens roll är i eklasstandem, d.v.s. vad hen gör i det fysiska klassrummet och hur hen stöder eleverna. Projektet Eklasstandem kan använda</p>	

min avhandling för att uppmuntra lärare och att bygga upp riktlinjer för hur lärare kan jobba med eklasstandem.

Sökord

Eklasstandem, klasstandem, tidsanvändning, interaktion, lärarens roll, kommunikativ språkinlärning

Innehållsförteckning

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	2
1.3 Disposition	3
2 Andraspråksinläring och språkundervisning	4
2.1 Andraspråksinläring	4
2.2 Kommunikativ språkundervisning	7
2.3 Lärarens roll i språkundervisningen	11
2.4 Det andra inhemska språket i läroplanen	12
3 Tandem som modell för språkinläring och språkundervisning	14
3.1 Tandem som språkinlärningsmodell	14
3.2 Tandem som språkundervisningsmodell	15
3.3 Skillnader mellan klasstandem och eklasstandem	16
3.4 Tandem i en virtuell plattform	17
3.5 Lärarens roll i klasstandem	19
4 Metod.....	23
4.1 Etnografi som forskningsansats	23
4.2 Kvalitativ fallstudie med kvantitativa inslag.....	24
4.3 Videoobservation som datainsamlingsmetod.....	28
4.4 Bearbetning och analys av data.....	30
4.5 Validitet, reliabilitet och etik.....	33
5 Resultat	35
5.1 Resultatredovisningens struktur	35
5.2 Lärarens tidsanvändning i det fysiska klassrummet.....	36
5.3 Elevinitierad och lärarinitierad interaktion	39
5.4 Lärarens stöd i interaktion.....	42
5.4.1 Förtydligande av uppgifter och anvisningar	43
5.4.2 Par-organisatoriska handlingar & uppkoppling till Skype.....	47
5.4.3 Tekniskt stöd	47
5.4.4 Språkstöd.....	50
5.4.5 Lärarnas samtal	54
5.4.6 Lärarens feedback	55
5.4.7 Lärarens helklassinstruktioner	57
5.5 Sammanfattning av resultaten	58
6 Diskussion	61

6.1 Resultatdiskussion.....	61
6.2 Metoddiskussion	66
6.3 Fortsatt forskning	72
Litteraturförteckning	73

Bilagor

Bilaga 1: Transkriptionsnyckel

Figurer

Figur 1: Lärarens roll i klasstandem.	21
---	----

Diagram

Diagram 1: Stapeldiagram över lärarens tidsanvändning i det fysiska klassrummet	36
Diagram 2: Stapeldiagram över antalet interaktioner som initieras av läraren alternativt eleven	40
Diagram 3: Cirkeldiagram över lärarens stöd i interaktion	43

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Jag har vuxit upp som tvåspråkig trots att finskan kommit med i bilden lite senare än svenskan som är mitt modersmål. Finska språket blev nämligen en större del av min vardag då min familj flyttade till ett mera tvåspråkigt område med finska som majoritetsspråk. Jag blev därmed tvungen att använda språket i vardagen, speciellt i fritidshobbyerna där finskan var dominerande. Huvudsaken för mig var att bli förstådd. Språket blev förstås bättre med tiden och i mitt fall är det nog enbart på grund av att jag var social och tillräckligt modig för att uttrycka mig på ett språk som inte var mitt modersmål. När man var tvungen att lära sig ett språk glömde man reglerna och grammatiken, man bara talade på. Interaktion och kommunikation var nyckelord i min språkutveckling. Jag har fått utrymme för att använda språket enligt min bästa förmåga. Är det så för alla?

Min avhandling grundar sig på lärarens roll i eklasstandem. Syftet med projektet Eklasstandem (2015–2018) är att empiriskt utveckla denna ”språkpedagogiska modell för virtuella lärmiljöer inom ramen för undervisningen i det andra inhemska språket”. Projektet är en fortsättning på de erfarenheter som alstrades inom projektet Klasstandem (2012–2015).

Projektet utgår från aktionsforskning som grundar sig i praktiken och är ett samarbete mellan forskare, lärare och IKT-pedagoger. Målet är att forskningen ska leda till förändring. I Eklasstandem samarbetar två gymnasier, Gymnasiet i Petalax samt Leppävirran lukio. Samarbetet sker inom undervisningen av det andra inhemska språket. Studerande arbetar parvis under svensk- respektive finskalektionerna via videosamtal, olika chattar eller gemensamt skrivande. (Eklasstandem, 2013). Forskning gällande eklasstandem är ännu i startgroparna vilket betyder att det jag kommer fram till är nytt av sitt slag. Det ger oss dock en första inblick i hurdan lärares roll är i eklasstandem och hur det skiljer sig från eller liknar lärarens roll i någon annan språkundervisningsmetod.

Som blivande klasslärare och språkentusiast vill jag främst jobba för att eleverna vågar använda språket oberoende hur bra de kan det. Jag vill inte enbart sänka tröskeln för kommunikation på främmande språk, jag vill ta bort tröskeln helt och hållet. Min avhandling berör lärarens roll i eklasstandem, en undervisningsmodell som baserar sig främst på kommunikation och interaktion i en virtuell plattform. Tandemundervisning är en modell där två elever med olika modersmål möts och samarbetar för att lära sig varandras språk. I eklasstandem sker detta möte virtuellt, d.v.s. via en plattform som t.ex. *Skype* som möjliggör internetbaserad kommunikation.

Projektet *Eklasstandem* är en direkt fortsättning på projektet *Klasstandem* (2012–2015) som bygger på fysiska möten eleverna emellan. Möjligheten för dessa möten är begränsade i Finland vilket har lett till utvecklingen av eklasstandem. Virtuella lärmiljöer och hjälpmedel tar mer och mer plats i skolans vardag så det är logiskt att det gör det också i tandemundervisning. Virtuella hjälpmedel är ypperliga för skolor i enspråkiga kommuner som vill utveckla sin undervisning inom det andra inhemska språket. Syftet med projektet *Eklasstandem* är att med hjälp av informations- och kommunikationsteknologi tillgängliggöra klasstandemmetoden för alla skolor i Finland. Projektet bygger på aktionsforskning. (Eklasstandem, 2013.)

Min avhandling kommer förhoppningsvis att utveckla projektet *Eklasstandem* så att modellen skulle få en mer nationell spridning. Om lärarens roll blir tillräckligt klar och tydlig, kan det leda till att flera lärare vågar ta sig an utmaningen med eklasstandem. Tandemundervisningen är ett tydligt tecken på ett allmänt ökat intresse gentemot kommunikativ språkundervisning. Man behöver inte gå långt tillbaka till det förflutna för att se hur språkundervisningen varit mer grammatik- och formbaserad.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling är att beskriva lärarens roll i eklasstandem. Undersökningen är en fallstudie inom projektet *Eklasstandem* där två gymnasier samarbetar inom undervisning i det andra inhemska språket. Som datainsamlingsmetod har jag använt mig av videoobservationer. Jag har haft fokus på vilken lärarens roll är i det fysiska klassrummet, d.v.s. lärarens tidsanvändning i

eklasstandem och hur läraren stöder eleverna och vem det är som initierar stödet. För att nå syftet har jag format följande forskningsfrågor:

1. Vad gör läraren i det fysiska klassrummet under lektioner i eklasstandem?
2. Hur stöder läraren eleverna i interaktion, och i vilken mån är stödet elevinitierad, i vilken mån lärarinitierad?

1.3 Disposition

Denna avhandling består av en inledning, en teoridel, ett metodkapitel, en resultatredovisning samt en diskussion. Inledningen utgör första kapitlet. Kapitlen 2 och 3 utgör teoridelen, där kapitel 2 berör språkundervisning, språkinläring samt lärarens roll i språkundervisning. Kapitel 3 berör tandem som en undervisnings- och inlärningsmodell samt lärarens roll i klasstandem. Metoden för avhandlingen beskrivs i kapitel 4 medan resultaten och diskussionen presenteras i kapitel 5 respektive 6.

2 Andraspråksinläring och språkundervisning

Kapitel 2 behandlar teorier om andraspråksinläring (2.1) och kommunikativ språkundervisning (2.2). I kapitlet tas även lärarens roll upp i språkundervisning (2.3) samt läroplanen (2.4) och hur den ser på språkundervisning och andraspråksinläring.

2.1 Andraspråksinläring

Andraspråksinläring sker då en individ lär sig ytterligare ett nytt språk efter att hen redan utvecklat sitt första språk. Andraspråksinlärare når sällan samma nivå som förstaspråksinlärare fastän det givetvis kan finnas undantag. Utvecklingen ser annorlunda ut för ens modersmål och lärande av ett nytt språk. Ett barn utvecklas parallellt med sitt förstaspråk, medan man som andraspråksinlärare redan nått en viss mognadsnivå innan man tar sig an ett annat språk. Utveckling av ens modersmål ser relativt lika ut för de flesta, medan inläring av ett annat språk kan variera. (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 150.)

När man forskat i andraspråksinläring har man utgått från förstaspråksinläring. Teorierna om andraspråksinläring delas upp efter vilket perspektiv de baserar sig på, d.v.s. den generativa, det kognitiva och det interaktionella perspektivet. Det generativa perspektivet handlar i grund och botten om hur individen förstår universell grammatik, medan det kognitiva perspektivet fokuserar på hur individen kan producera grammatiska strukturer. I det interaktionella perspektivet ligger fokus på att individen samtalar med omgivningen. Forskning gällande inläring av ett målspråk (L2) utvecklas ständigt och ibland innebär det stora förändringar, som från grammatiska drillövningar till mera kommunikativ undervisning där man uppmuntrar till interaktion. (Sigurd & Håkansson, 2007, s. 151–154.) Andraspråksinläring kan antingen ske på egen hand eller med hjälp av undervisning. Man talar också om informell och formell inläring, alltså i vilka sammanhang språket lärs in. (Viberg, 1992, s. 11.)

Abrahamsson (2009) hävdar att för att förstå *andraspråksinläring* måste man ställa det i kontrast till andra fenomen, som t.ex. *förstaspråk* och *inläring*. *Första-* och

andraspråk utgår från den ordningsföljd man lärt sig språken i. *Andraspråk* brukar också benämnas *målspråk*. För att definiera *inläring* bör man ställa begreppet i kontrast till begreppet *tillägnande*. Krashen (refererad i Abrahamsson, 2009, s. 15) ansåg att *tillägnande* resulterar i god behärskning av inte bara förstaspråket, utan också andraspråket. Orsaken till detta var att enligt Krashen sker *tillägnande* naturligt utan att man tänker på att man lär sig något. Krashen var en ytterst stark förespråkare för begreppet *tillägnande*, ett begrepp som inte alltid anses skilja sig från begreppet *inläring*. (Abrahamsson, 2009, s. 15–16). I sin korthet beskriver Abrahamsson (2009, s. 18) andraspråksinläring som: ”det naturliga och informella tillägnandet av implicit kompetens i något språk utöver modersmålet”.

Lärande i sig uppnås genom att deltagarna är aktiva och att de interagerar med varandra. När man har lärande som mål är det språk och kommunikation som man utgår ifrån. Dessa socio-kulturella aspekter grundar sig på bl.a. Deweys och Vygotskijs teorier. Dewey ansåg att kunskap skapas genom att vara aktiv i ett praktiskt sammanhang, medan Vygotskij trodde på social samverkan med fokus på språket. (Dysthe, 2003, s. 14; Dysthe, 2003, s. 34; Säljö, 2000, s. 22.)

Kjellin (2002) ser på språkinläring som en resa där man måste fatta rätt beslut för att nå sin måldestination. Mer konkret talar Kjellin (2002, s. 153–159) om *sexpunktsprogrammet för språkinläring*. Sexpunktsprogrammet lånar sina strategier främst från förstaspråksinläring och dessa strategier anpassas för andraspråksinläring. Programmet presenteras här näst.

1. LYSSNA

Kjellin (2002) anser att det är ytterst viktigt för språkinläraren att lyssna så mycket man bara kan och hinner. Man ska lyssna på läraren, på radio och på infödda talare. Det man ska lyssna på är inte nödvändigtvis innehållet utan främst språkets melodi och rytm.

2. HÖRA

Om man i punkt 1 ska lyssna på melodi och rytm ska man enligt Kjellin (2002) därefter fokusera på vad man lyssnar på, d.v.s. innehållet. Det kräver lite ansträngning, men man ska försöka tänka på vad det är man hör, och försöka urskilja ord ur det man hör.

3. IMITERA

Kjellin (2002) uppmuntrar inläraren att fungera som en papegoja i början av inlärningskedet. När man innehar egenskapen att höra och urskilja ord ur meningar, är det dags att börja imitera. Man imiterar tills orden eller uttrycken känns naturliga, tills inlärarens mun helt enkelt vänjer sig vid orden eller uttrycken. Man imiterar också av den orsaken att man ska få höra sig själv säga nya ord och vänja sig vid det.

4. KONTROLLERA

Som det redan nämdes i tredje punkten, ska man lyssna på sig själv när man imiterar. Genom att noggrant lyssna på sitt uttal kan man därefter kontrollera om man uttalar rätt. Man ska alltså kontrollera sin imitation och därefter repetera punkt 1–4.

5. PRODUCERA

Punkterna 1–4 utgör enligt Kjellin (2002) grunden för språkinläring. När denna grund är stabil är det dags att bygga på den. Det gör man med femte punkten, *producera*. Man tar det man lärt sig i ett tidigare skede och försöker producera språk utgående från det.

6. FILTRERA

Under inlärningsprocessen säger man en del saker fel. Då är ens språkfilter fyllt med luckor. Med tiden blir luckorna mindre och därmed ens filter starkare. Ju längre in i processen, desto bättre blir man på att filtrera sitt eget tal. Innan man når det skedet är det läraren eller någon annan som kan fungera som filter och korrigera ens tal.

Som motvikt till kommunikativ och interaktionsbaserad språkinläring kan man se Krashens tankar kring språkligt inflöde som överlägset i jämförelse med språkligt utflöde. Abrahamsson (2009, s. 178) lyfter fram Krashens syn på hur inlärarens utflöde inte har någon betydelse för inläringen. Krashen förespråkar ett starkt inflöde innan man tänker sig använda det kommunikativt, d.v.s. i form av utflöde.

Som motargument till Krashens teori kan man se Merrill Swains tankar kring utflödets roll i inläringen. Swain anser (refererad i Abrahamsson, 2009, s. 178) att utflödet är en av de mer essentiella delarna av inlärningsprocessen. Swain belyser hur inläraren blir tvungen att reflektera över sin språkanvändning när hen producerar något som

Swain kallar för "begripligt utflöde", d.v.s. att genast när inläraren kan producera något ska hen göra det för att vidareutveckla och försnabba språkinläringen. (Abrahamsson, 2009, s. 178.)

2.2 Kommunikativ språkundervisning

Enligt Viberg (1992, s. 112) ska tyngdpunkten för språkundervisning ligga på det som sker i klassrummet. Olika sätt att undervisa språk kan variera oerhört mycket i fråga om hur mycket och hur ofta eleven får använda språket. Skillnader förekommer främst i bl.a. vilket språk som används i undervisningen. Vissa lärare kan använda förstaspråket för att beskriva målspråket, medan andra håller sig enbart till målspråket. Skillnader finns också i hur man använder språket, d.v.s. om fokus ligger på innehåll och interaktion eller på form och grammatik. För att nå önskad kommunikationsnivå bör lärare sträva efter att bygga upp en god dynamik i klassen. (Viberg, 1992, s. 112.) Enligt Krashens monitormodell från 1977 ska inläraren få tillräckligt med språklig input på en nivå som är strax över inlärarens dåvarande språknivå. Det som enligt Lindberg väcker tankar kring Krashens modell är hur inläraren ska förstå något som är på en högre nivå än vad hen själv är på. Detta leder till att inläraren är tvungen att vidga sin språkliga kompetens genom att ta in ny information från sin omgivning. (Lindberg, 1996, s. 39.)

Enligt Vigmo (refererad i Tornberg, 2015, s. 18) ska språkundervisning vara en social och interaktiv process som har mycket rum för stöd av digitala medier. De digitala medierna ska inte mera ses som enbart ett komplement utan som ett primärt stöd för språkundervisningen. Lindberg (1996, s. 20) anser däremot att samtal är avgörande i språkundervisning. Att kunna kommunicera på ett nytt språk är det viktigaste målet. Lindberg (1996, s. 30) refererar till Nunan som lyfter fram fem drag som kännetecknar kommunikativ språkundervisning:

1. En stark betoning av interaktionens betydelse för inläring av kommunikativa färdigheter.
2. Prioritering av autentiskt material i undervisningen.
3. Möjligheter för inlärarna att fokusera inte bara på själva språket utan också på sin egen inläring.

4. Tillvaratagande av inlärnarnas egna erfarenheter som utgångspunkt för undervisningen.
5. En strävan att koppla språkinläringen i klassrummet till språkliga aktiviteter utanför klassrummet.

Ingvor Sundell (2001) anser även att användningen av språket kommer att bli språkundervisningens hörnsten. Hon menar att lärare kunde använda sig av uttryck som *språkanvändning* till skillnad från det tidigare uttrycket *språkfärdigheter*. Sundell menar att språkfärdighet till stor del utgörs av hur man använder språket, inte av hur väl man kan memorera ord och fraser eller översätta. Sundell ser det också som det mest väsentliga för bedömningen. (Sundell, 2011, s. 38–39.)

Först på 1980-talet såg forskarna ett klart samband mellan andraspråksinläring och kommunikativ språkundervisning. Enligt Lindberg (1996) tyder allting på att språkundervisningen går från ”formbaserad och lärarstyrd undervisning” till ”aktiviteter som gynnar en kreativ och kommunikativ språkanvändning”.

I den kommunikativa metoden strävar man efter att kunna använda språket i autentiska situationer. Språk ses gå hand i hand med kommunikation. Man ser inte nödvändigtvis alltför noggrant på språkets form men däremot nog på språkets funktion, d.v.s. på vilka olika sätt man kan använda språket. I den kommunikativa metoden är det viktigt att kunna läsa sociala situationer. Med det menas att man helst använder formellt språk vid formella tillfällen och informellt språk vid informella tillfällen. (Larsen-Freeman, 2000, s. 130–131.) I den kommunikativa metoden används alla fyra basfärdigheter för lärande: läsa, skriva, tala och lyssna. Det språk som används i all kommunikation är målspråket, också när man ger instruktioner och diskuterar kring språket. (Larsen-Freeman, 2000, s. 128–130.)

Den kommunikativa kompetensen tog enligt Lindberg (1996) sin plats i språkundervisningen först 1972, då Hymes ansåg att det fanns rum för en motvikt till det strukturella förhållningssättet till språk. Tanken kring kommunikativ kompetens fungerade som startskott för flera språkprojekt för bl.a. Europarådet. Målet med dessa projekt var att lära ut praktiska språkkunskaper, främst för invandrare. (Lindberg, 1996, s. 23.) Målet för inläraren var enligt Lindberg (1996, s. 23) att ”använda språket

på ett socialt adekvat och godtaget sätt i olika sammanhang och situationer och inte bara bilda strukturer enligt målspråkets grammatiska regler”.

Lindberg (1996) konstaterar hur andraspråksundervisningen allt mer styrt fokuset på den kommunikativa kompetensen. Största utvecklingen av kompetensen skedde i slutet av 1970- och början av 1980-talet i samband med Kanadas språkbadsprogram där engelsktalande barn fick sin undervisning delvis på franska. Fastän tyngdpunkten är på den kommunikativa bör man enligt Lindberg (1996) komma ihåg att den kommunikativa kompetensen utgörs av flera olika delkompetenser. Dessa delkompetenser är:

- grammatisk kompetens
- sociolingvistisk kompetens
- diskurskompetens och
- strategisk kompetens

Grammatisk kompetens syftar på färdigheter i språkets form, d.v.s. ordbildning, morfologi, syntax och uttal. Denna del utgör en viktig del i den kommunikativa kompetensen. För att kunna kommunicera på ett språk bör man veta hur ord uttalas, hur de böjs och hur man bygger upp meningar så de blir förståeliga. Tidigare i mitt citat från Lindberg (1996, s. 23) lyfte jag fram målet för den kommunikativa kompetensen. Citatet lyfter fram det väsentliga i den sociolingvistiska kompetensen. Man ska alltså veta hur språket kan användas i förhållande till situationen. Dessa regler är *pragmatiska* och berör språkliga och kulturella normer. Den *sociolingvistiska* kompetensen hjälper en att avgöra om situationer är t.ex. informella eller formella och hur man ska använda språket i bägge situationerna. (Lindberg, 1996, s. 24–26.)

Kunskap om ord, fraser och satsers strukturer hör till *diskurskompetensen*. Det innebär att man som talare måste kunna producera tal eller text så att det är begripligt för lyssnaren eller läsaren. Talet eller den skrivna ska ha ett klart sammanhang. Som exempel kan nämnas sätt att börja eller avsluta ett samtal, en berättelse eller saga. *Strategisk kompetens* kommer med i bilden när man ska komma fram till strategier för att på det mest effektiva sättet tillägna sig ett språk. Strategierna fungerar också som

alternativ för inläraren om hen inte kommer på ett specifikt ord. Andra strategier kan vara att helt enkelt be om upprepning, att kontrollera det man sagt eller att kunna omformulera sig. I början av inläringen kan den strategiska kompetensen vara vital, speciellt då man har bristfälliga färdigheter i språket. Enligt Lindberg (1996) ser Bachman på den strategiska kompetensen som en förmåga att ”utnyttja, reglera, samordna och verkställa kunskaper och färdigheter inom de övriga språkliga kompetenserna”. (Lindberg, 1996, s. 26–27.)

Karin Aijmer (2001) lyfter fram vikten av interaktion för andra- och främmandespråkstalare. Om talaren inte hanterar sitt språk tillräckligt bra i en samtalssituation finns det en risk att samtalet inte framskrider på önskvärt sätt. Det är även sannolikt att liknande situationer uppstår i klassrumsinteraktioner. Därför är det enligt Aijmer (2001, s. 84) viktigt att öva på de kommunikativa färdigheterna, d.v.s. förmågan att samtala, men även vilka strategier man kan använda sig av för att kunna öppna eller avsluta en dialog samt hur man kan uttrycka sig för att visa sina känslor. Aijmer lyfter även fram förmågan att kunna tacka och be om ursäkt som en god grund för fungerande samtalsstrategi. För att kunna studera dessa interaktioner krävs det enligt Aijmer (2001) att man har möjlighet att observera informella samtal. (Aijmer, 2001, s. 84–85.)

Enligt Jan Svartvik (2001) betyder *kommunikativt kunnande* att man blir förstörd på målspråket, men även att man kan umgås och interagera med infödda talare utan dess värre missförstånd. För att kunna uppnå ett kommunikativt kunnande krävs det mycket från både lärare och elev. Man bör även kunna behärska ett flertal olika kommunikativa situationer som gäller både tal och skrift. Svartvik menar även att all språkundervisning ska ha som övergripande mål att nå upp till ett gott kommunikativt kunnande. (Svartvik, 2001, s. 13.)

2.3 Lärarens roll i språkundervisningen

Inledningsvis finns det skäl att lyfta fram hur läroplanen ser på lärarens roll i skolan. Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014) ska läraren ”välja arbetssätt i samråd med eleverna och handleda dem i synnerhet i användningen av nya arbetssätt för att de på så sätt ska bli mera självständiga och målinriktade i sitt sätt att arbeta”. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30.)

Tornberg (2015) diskuterar hur lärarens roll har förändrats från en mera dominant ledare till mer av en guide som försöker styra eleven mot rätt håll. Eleverna ser på läraren som en språkmodell vilket betyder att det är viktigt hur läraren använder sitt språk. Det betyder att läraren ska försöka använda sig av målspråket efter bästa förmåga. För att få eleverna att använda sig av målspråket behövs det enligt Björklund m.fl. (2005) ett positivt och tryggt klimat i klassrummet. Klimatet i klassrummet är resultatet av lärarens arbete (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård, 2005, s. 10–16).

En väsentlig del i lärarens arbete i språkundervisningen är enligt Björklund m.fl. (2005, s. 19) att fungera som en handledare. Eleverna behöver ibland stöd och ibland uppmuntran. Läraren ska som handledare känna till elevernas styrkor och svagheter för att kunna stöda och utmana dem. Att vara konsekvent med att tala målspråket är viktigt. De instruktioner läraren ger ska vara tydliga och korta, helst sådana som läraren har planerat. För att bättre bli förstådd är det bra om läraren använder sig av aktivt kroppsspråk, utan att glömma konkreta bilder och föremål. När en elev är i början av sin språkutveckling är det viktigt att läraren korrigerar vid rätta lägen och tillräckligt finkänsligt. Ju bättre eleverna blir på språket desto mera kan läraren kräva. (Björklund m.fl., 2015, s. 15–20.)

Under 1970-talet studerades det flitigt hur interaktion ser ut i klassrum. Det man kom fram till var en struktur som kallas för IRE, d.v.s. initiering, respons och evaluering. Denna struktur visade sig dominera klassrum och undervisning i alla ämnen i den så kallade katederundervisningen. Vad man menar med IRE-strukturen är att läraren initierar interaktion i form av en fråga som eleven sedan svarar på i form av respons. Därefter evaluerar läraren elevens respons. Med IRE-strukturen som utgångspunkt har

man kommit fram till den så kallade två-tredjedelsregeln som antyder att läraren talar under två tredjedelar av en lektion. IRE-strukturen har därefter tagit sin plats som en viktig del av hur interaktionen i klassrummen ser ut världen runt. (Bergqvist, Evaldsson, Lindblad & Sahlström, 2001, s. 19–20.) Under de senaste decennierna har den ovan nämnda två-tredjedelsregeln blivit mer av en 50/50-regel menar Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge (2012, s. 25).

Larsen-Freeman (2000, s. 128–130) lyfter fram några principer om lärarens roll gällande den kommunikativa metoden. Läraren ska försöka styra eleven till att använda språket på ett mångsidigt sätt samt fungera som en diskussionsledare. Läraren ska också skapa autentiska situationer som eleven har genuin nytta av. Lärarens fokus ligger inte på de fel eleverna möjligen gör, utan på att vägleda eleven till att producera så mycket som möjligt fastän eleverna inte är så duktiga på målspråket. Lärarens uppgift är också att initiera interaktioner mellan eleverna, vare det sig frågan om par eller grupper. Lärarens roll är därmed mindre dominant än vad den är i mera traditionell språkundervisning. (Larsen-Freeman, 2000, s. 128–130.)

2.4 Det andra inhemska språket i läroplanen

Den grundläggande utbildningen

Den grundläggande utbildningen lyftes fram för att eklasstandem även kan appliceras där, inte enbart i gymnasiet. Enligt Glgu 2014 (s. 132) ska språkundervisningen i det andra inhemska språket utgå från att språket ska används i olika situationer och sammanhang. Målet med språkundervisningen är att befästa elevernas språkliga medvetenhet, stödja deras språkanvändning och utveckla elevernas multilitteracitet. Språkundervisningen i det andra inhemska språket ska väcka intresse för språket och uppmuntra eleverna att använda språket i autentiska situationer. Med tandemmodellen som utgångspunkt är det viktigt att lyfta fram följande citat: ”Eleverna och elevgrupperna ska också ges möjligheter att bilda nätverk och kommunicera med finskspråkiga elever och grupper. Digitala verktyg erbjuder en naturlig möjlighet att genomföra språkundervisningen i autentiska situationer och utifrån elevernas kommunikationsbehov.” (s. 133). Eleverna ska lära sig olika strategier för språkinläring för att hitta de sätt som passar dem bäst. Språkundervisningen ska även

stödjas av digitala verktyg. Eleverna ska lära sig att undersöka fenomen samt arbeta mångsidigt och aktivt. Eleverna ska kunna arbeta över ämnesgränserna och kunna arbeta med helheter. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 132–133.)

Gymnasiet

Enligt Grunderna för gymnasiets läroplan 2015 (hädanefter Ggl 2015) ska språkundervisningen i det andra inhemska språket utgå från det vidgade textbegreppet som innebär både det talade och det skrivna språket. Enligt Ggl 2015 ska eleverna lära sig olika strategier för språkinläring för att hitta de sätt som passar dem bäst. Ggl 2015 lyfter även fram att språkundervisningen ska stödjas av digitala verktyg. Eleverna ska kunna använda digitala verktyg på ett mångsidigt sätt, och det är lärarens uppgift att handleda dem. Eleverna ska lära sig att undersöka fenomen samt arbeta mångsidigt och aktivt. Eleverna ska lära sig att arbeta över ämnesgränserna och att behärska helheter. Studerande ska få möjligheten att lära sig olika strategier som är till nytta för deras individuella språkinläring. Eleverna ska uppmanas att reflektera över sin egen lärandeprocess samt hjälpa dem att se nyttan med språkkunskap i framtida livet. Undervisningen i gymnasiet ska stöda elevernas självkänsla i relation till det finska språket samt uppmuntra dem att använda sig av det. (Utbildningsstyrelsen, 2015.)

3 Tandem som modell för språkinlärning och språkundervisning

I kapitel 3 kommer jag att beskriva klasstandem och eklasstandem ur ett språkinlärningsperspektiv (3.1) samt ett språkundervisningsperspektiv (3.2). Projektet Eklasstandem presenteras även (3.3) och teorier om tandem på en virtuell plattform presenteras (3.4). Avslutningsvis beskrivs lärarens roll i klasstandem (3.5).

3.1 Tandem som språkinlärningsmodell

Fungerande tandeminlärning bygger på samarbete, ömsesidighet, autonomi och interaktion. (Karjalainen m.fl., 2013, s. 167). Bägge eleverna inom tandemparet ska ha nytta av tandemmodellen, vilket är ett resultat av ömsesidigheten. Båda ska vara beredda att lära sig målspråket och att lära ut sitt modersmål. De följer med sin inlärning som ska följa de mål som eleverna lagt upp (Karjalainen & Pörn, 2015; Karjalainen m.fl., 2013). Tandemmodellen stöds av den nationella läroplanen. Enligt Karjalainen m.fl. (2013) lyfter den nationella läroplanen fram både kommunikativa sätt för inlärningen och aktiv användning av målspråket.

Little (1996, s. 23) beskriver fördelarna med tandem. En fördel som Little lyfter fram är att den ena parten i tandemparet alltid är en infödd talare, vilket leder till att språkinlärning blir autentisk. Tandemparet kan lära sig språket med koppling till sådant som är relevant för bägge parterna. En annan fördel med tandem är att eleverna själva får bestämma mål och metoder för inlärningen. Dessa fördelar är dock inte specifika för vare sig klasstandem eller eklasstandem.

Klasstandem kan enligt Karjalainen & Pörn (2015, s. 105) av två orsaker ses som en unik modell för språkinlärning, dels för att eleverna lär sig det andra inhemska språket i samarbete med en infödd talare, dels för att interaktionen inte enbart är inlärningens resultat utan också metod. Tanken är att lära sig språket genom att använda det och succesivt ta fasta på sådant som kommer upp i interaktionen, t.ex. grammatik. Eleven kan dock inte antas vara expert i sitt modersmåls grammatik utan det betyder att det förblir lärarens roll. (se kapitel 3.5).

Ett speciellt drag inom klasstandem är hur språkinlärarna jämför språken och eventuella kulturella skillnader i språken. Genom att fungera som inlärare och språkexpert får eleven ett nytt perspektiv inte enbart på målspråket utan också på sitt modersmål. Att jämföra språk utvecklar elevernas språkliga medvetenhet och det kan fungera som hjälp även för den infödda talaren. (Karjalainen & Pörn, 2015, s. 106.)

3.2 Tandem som språkundervisningsmodell

Första gången som tandemmodellen användes för språkinläring var 1963 i samband med ett tysk-franskt utbyte. Forskning i tandemmodellen har främst gjorts i Tyskland och Schweiz och modellen har därefter spridit sig runtom världen. I Finland har tandem främst använts inom vuxenstudier med FinTandem 2002 som den mest kända verksamhetsmodellen. (Karjalainen m.fl., 2013, s. 166.) Grundtanken bakom tandemundervisning är att elever genom att samarbeta lär sig varandras modersmål. Det är alltså samarbete över språkgränserna. Tandem är som modell mycket elevcentrerat och kräver mycket autonomi av eleverna. Genom interaktion och samtal ska tandemparet lära sig varandras språk. Det kräver dock både aktivitet och ansvar av båda eleverna för att det ska fungera. (Karjalainen & Pörn, 2015.)

Tandemundervisning grundar sig på en *sociokonstruktivistisk* syn på språkinläring. Enligt denna syn utgår både inläring och språkinläring från interaktion. (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013.) I tandemundervisningen ligger fokus främst på innehåll som är väsentligt för tandemparet i fråga. Vid behov finns det inslag av form, d.v.s. grammatik. I tandemundervisningen fungerar eleven både som inlärare och som språklig modell, vilket gör att eleven blir tvungen att se på sitt modersmål ur ett nytt perspektiv. (Karjalainen & Pörn, 2015.)

En annan viktig aspekt i tandemundervisning är att båda språken är likvärdiga. Ingetdera av språken ska vara mera dominant. Tanken med klasstandem är att skapa autentiska situationer i klassrummet, d.v.s. inte enbart att lära sig ett språk utan att också kunna använda det. I fungerande tandemundervisning använder eleven sig

betydligt mera av målspråket än i vanlig undervisning. (Löf, Koskinen, Pörn, Hansell, Korhonen & Engberg, 2016, s. 16–17.)

Klasstandem kräver inte bara samarbete elever emellan utan också mellan lärare gällande planering och genomförandet av själva tandemmetoden samt mellan skolorna för att synkronisera lektionerna i bägge skolorna så att schemat passar båda parterna. (Karjalainen & Pörn, 2015.) Under en tandemkurs jobbar eleverna med samma partner. Eleverna utför en bakgrundsgallup och en övning (speed-dating) som sedan påverkar hur lärarna delar upp paren. (Karjalainen & Pörn, 2015, s. 102.)

3.3 Skillnader mellan klasstandem och eklasstandem

Som undervisningsmetod är eklasstandem relativt nytt, vilket betyder att det inte finns så mycket forskning om det, speciellt inte om vilken lärarens roll är. Engberg, Pörn och Karjalainen (2016) har skrivit en artikel som handlar om hur klasstandem kunde utvecklas till eklasstandem och vilka utmaningar det medför. eTandem har etablerat sig till viss mån på universitetsnivå utomlands medan eklasstandem på gymnasienivå är något nytt även i Finland. (Eklasstandem, 2013.) I det följande vill jag klargöra hur klasstandem och eklasstandem skiljer sig rent organisatoriskt.

Klasstandem baserar sig på att tandemparet befinner sig fysiskt i samma rum. Det har dock utvecklats en tandemform som har en virtuell plattform som underlag. Detta kallas *eklasstandem*. I klasstandem är det frågan om ett samarbete mellan en finskspråkig och en svenskspråkig skola, oftast belägna på samma ort, som träffas regelbundet för tandemträffar. Finsk- och svenskundervisningen organiseras i klasser som består av språkligt blandade elevgrupper, d.v.s. både finsk- och svenskspråkiga. Eleverna intar roller både som modersmålstalare och som andraspråksinlärare. Finsklektionen undervisas till grupp A av finkläraren medan svensklärare samtidigt undervisar svenska till grupp B. Under nästa lektion byter grupperna lärare, vilket betyder att grupp A har svensklektion medan grupp B har finsklektion. De finskspråkiga eleverna fungerar som stöd under finsklektionen och som inlärare under svensklektionen. De svenskspråkiga eleverna fungerar som stöd under svensklektionen och som inlärare under finsklektionen. Tanken bakom klasstandem är

att eleverna ska försöka använda språken i så autentiska situationer som möjligt och jobba ömsesidigt, d.v.s. så att båda parterna gynnas av samarbetet. Läraren har i samtliga lektioner möjlighet att lyssna på samtliga par och på ett enkelt sätt stöda paren vid behov. (Löf, m.fl, 2016, s. 16–18)

Modellen eklasstandem bygger på ett samarbete mellan två skolor som är placerade långt från varandra, vilket är orsaken till behovet av en virtuell plattform. Eleverna talar med sin tandempartner via Skype och utför de uppgifter som de lärarna i de två skolorna har skapat tillsammans. Lärarsamarbetet är alltså en stor del av eklasstandem och i en helt annan grad än i klasstandem där lärarna sköter sin undervisning utan att desto mera blanda in sig i vad den andra språkläraren gör. Visserligen kan lärarna i klasstandem vara i kontakt för att synkronisera temahelheter och för att allmänt planera innehållet. Under lektionerna har de dock inte kontakt med varandra i samma grad som i eklasstandem. (Eklasstandem, 2013)

I klassrumspraktiken blir lärarnas roll väldigt olika i respektive undervisningsmodeller. I klasstandem har lärarna möjlighet att hjälpa de elever som är fysiskt i samma klassrum. Lärarna i eklasstandem har däremot möjlighet och behov att hålla kontakt med varandra under lektionens gång och de kan följa med ett tandempars diskussioner via Skype. I klasstandem är det lättare för läraren att hjälpa bägge eleverna i ett tandempar, medan det är lite mera utmanande i eklasstandem, fastän det nog är möjligt. Det kräver att läraren kopplar upp sig till en Skype-diskussion. I kapitel 5 Resultat kan du läsa mera om lärarens roll i eklasstandem. (Löf, m.fl. 2016: Eklasstandem, 2013)

3.4 Tandem i en virtuell plattform

År 1996 var *Tandem* som metod känt främst som *Tandem över internet*. Internet var relativt nytt på den tiden. Det som internet gav möjlighet till var ett forum för e-post. Tandemparet kunde kommunicera med varandra via e-post. De lärde sig mycket gällande läsning och skrivning, medan deras förmåga att tala och lyssna förstärktes inte. E-post möjliggjorde också kommunikation inom en större grupp. (Brammerts, 1996, s. 6.)

Från 1996 till dagsläge har eTandem utvecklats mycket. De tekniska möjligheterna för virtuella plattformar är mycket mångsidiga och i dagens teknologibaserade samhälle är det klart att utveckling sker i en snabb takt. Fastän möjligheterna är breda, betyder det inte att alla har tillgång till dem. Den teknologiska utvecklingen har gjort det möjligt för språkentusiaster att lära sig ett språk med en tandempartner som kan befinna sig på andra sidan av jordklotet. På orter där klasstandem inte är möjligt att organisera p.g.a. långa avstånd kan eTandem vara den perfekta lösningen. (Cziko, 2004, s. 3.) De långa avstånden i Finland har varit en delorsak till att projektet *Eklasstandem* startat.

Enberg, Pörn och Karjalainen (2016) lyfter fram tekniska problem, uppgiftstyper och virtuellt samarbete som utmanande i eklasstandem. I en undersökning gjord 2015 där 34 rektorer blev intervjuade om samarbete över språkgränsen, lyfter Engberg m.fl. (2016) fram att det visade sig att samarbetet utförs främst genom fysiska kontakter utan virtuella hjälpmedel. Virtuella hjälpmedlen ansågs vara pedagogiskt vaga vilket betyder att det kräver mera forskning för att dessa hjälpmedel ska kunna användas i språkinlärning. Tidigare var det enbart e-post som var det digitala i eTandem men under de senaste åren har teknologin möjliggjort användningen av virtuella hjälpmedel som t.ex. videosamtal. (Engberg, m.fl., 2016.)

Brist på tekniska resurser är en av utmaningarna som Enberg m.fl. (2016) lyfter fram. Alla skolor har inte lämplig teknisk utrustning och vissa som har det känner sig inte kunniga i att hantera tekniken. Att få tekniken att fungera smidigt för 20 elever samtidigt kan vara arbetsdrygt eller rent ut sagt svårt då också skolornas internetuppkopplingar kan vara begränsade. En annan utmaning i eklasstandem är att uppgifter som används i klasstandem inte nödvändigtvis passar in. Dessa uppgifter kräver därmed justering för att få dem att passa i en virtuell plattform. Den tredje utmaningen är svårigheter i samarbete. Samarbete inom eklasstandem kan vara svårt att få lika fungerande som i klasstandem helt enkelt av den orsaken att tandemparet inte fysiskt är nära varandra. Samarbetet kan bli bristfälligt om det uppstår t.ex. tekniska problem. (Engberg m.fl., 2016.)

Interaktion på målspråket kräver ofta mycket svett och tårar och t.ex. Taru Ojanen vill i dagsläget sänka tröskeln till att kommunicera på målspråket. Ojanen är en språkforskare som startade ett projekt där hon och hennes studerande hade en tandempartner och målet vara att lära sig tandempartnerens språk, vilket i detta fall var finska och lettiska. Det var dock inte möjligt för Ojanen (2014) och hennes studerande att fysiskt träffa sin partner, vilket ledde till att de genomförde sina tandemmöten via plattformen Skype.

Ojanen (2014) använder begreppet *teleTandem* för att beskriva hennes projekt. Hon ansåg att tandem via Skype inte var vanlig tandem men inte heller eTandem där bokstaven *e* står för *electronic*. Den allmänna uppfattningen om eTandem är att den ersätter ansikte mot ansikte-träffar. I teleTandem är man inte fysiskt nära sin partner men man är däremot nog ansikte mot ansikte, tack vare videosamtal via Skype. (Ojanen, 2014, s. 24–26.) Skype är ett gratis program som kan laddas ner på vilken teknisk apparat som helst. Med hjälp av Skype kan man förvandla sin dator till en temporär telefon. Det enda som krävs är en dator med webbkamera för ett fungerande videosamtal. Via Skype kan man också kommunicera per skrift samtidigt som videosamtalet är igång. (Ojanen, 2014, s. 24–26.)

I samtliga tandemmodeller är det utmanande för eleverna att lära sig och att lära ut framgångsrikt. Det är viktigt för eleverna att de lyckas i båda rollerna. Därför är det viktigt att eleverna i dessa modeller diskuterar kring sådant som de är genuint intresserade av. Att komma fram till rätt metod och inlärningsätt för paret är parets ansvar och en del av parets inlärningsprocess. (Ojanen, 2014, s. 33.)

3.5 Lärarens roll i klasstandem

Pörn och Hansell (2017) lyfter fram tre olika roller som läraren intar i klasstandem: facilitator, språkexpert och coach (se figur 1 för att få en överblick över modellen). Pörn och Hansell benämner den grundläggande lärarrollen i klasstandem för *facilitator*. Facilitatorrollen är inte unik för tandemundervisning utan genomsyrar all undervisning i skolan. Lärarens roll som facilitator i tandem omfattar planering, strukturering och bedömning. Som facilitator ska läraren hjälpa eleverna att sätta mål,

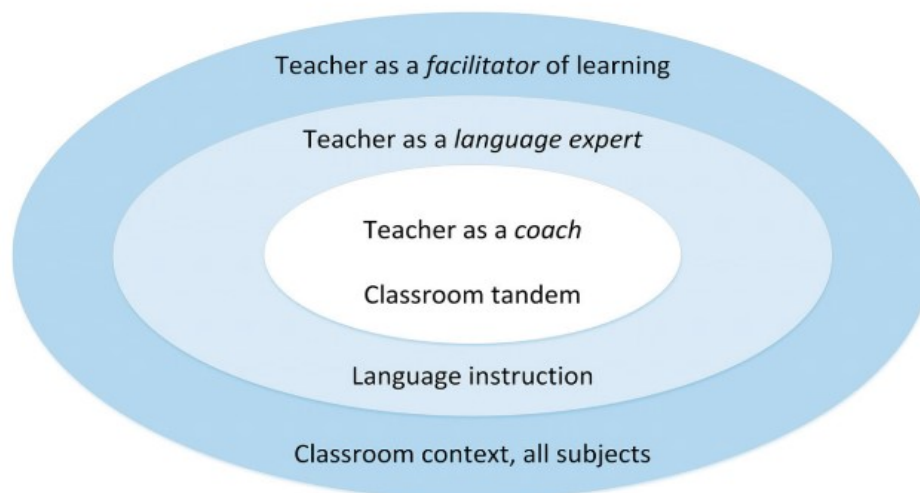
nå målen och utvärdera elevernas inläring. (Karjalainen & Pörn, 2015, s. 106; Pörn & Hansell, 2017, s. 6.)

Enligt Karjalainen och Pörn (2015, s. 106) och Pörn och Hansell (2017, s. 6–10) har läraren i klasstandem även en roll som *språkexpert* (figur 1). Ju bättre läraren är på bägge språken, desto bättre är utgångsläget. Rollen som språkexpert är inte unik för tandemundervisning utan den genomsyrar all språkundervisning. Då eleverna stöter på ett eller flera problem kan man som lärare inte förvänta sig att eleverna kan lösa allting, utan det är lärarens uppgift att inflika med sin expertis (Karjalainen & Pörn, 2015, s.106). Pörn och Hansell menar att lärarens uppgift bl.a. är att hjälpa eleverna att jämföra sitt modersmål med målspråket, att fungera som en slags ordbok samt grammatiskt stöd. De lyfter även fram att fastän en lektion har ett målspråk, har den väldigt ofta också inslag av det andra inhemska språket som inte är målspråket under den lektionen. Detta understryker lärarens roll i att kunna båda språken, åtminstone när det gäller vokabulären. Det är förstås möjligt för eleverna att lösa problemen men ifall det inte är möjligt behöver läraren stiga fram. (Pörn & Hansell, 2017, s. 6–8.)

Pörn och Hansell (2017, s. 7–10) visar exempel på hur läraren kan fungera som språkexpert i klasstandem. Eleven kan ställa en fråga (*Vad är katt på finska?*) som läraren svarar direkt på (*kissa*). Läraren kan även försöka relatera elevens fråga till något de tidigare gått igenom för att få eleven att komma på svaret själv. Ett exempel kunde vara att eleven frågar vad ordet *ahkera* är på svenska. Läraren säger till eleven att tänka på ordspråket (flitig) som en myra för att få eleven att själv komma fram till svaret. Läraren kan också fungera som språkexpert genom att ge exempel på andra ord med liknande böjning, som t.ex. när eleven ska skriva *ilman paitaa* genom att använda endast ett ord (*paidatta*). Läraren kan ge exempel på andra ord som man kan ändra på likadant sätt som t.ex. *ilman ruokaa-ruuatta*, *ilman taukoa-tauotta*. Med hjälp av exemplen kommer eleven på svaret, d.v.s. *paidatta*.

Den tredje rollen som läraren intar i klasstandem är rollen som *coach* (figur 1). Coachrollen är unik på det viset att den inte påträffas i andra sammanhang. Ett enkelt sätt att coacha är att uppmuntra och stöda eleverna att använda sig av tandemspråket. Som coach ska läraren påminna eleverna om de huvudsakliga principerna i tandem som är samarbete, ömsesidighet och interaktion. Till coachrollen hör också att ge tips

på hur eleverna i tandemparet kan stöda och hjälpa sin partner. Läraren ska uppmuntra eleverna att tänka på innehållet och hur de använder språket kring innehållet. Läraren kan stöda en av eleverna genom att leda hen till en lösning som hen sedan för vidare



Figur 1. Lärarens roll i klasstandem.

till sin tandempartner. Det huvudsakliga målet med coachrollen är att stöda både den elev som fungerar som inlärare samt den elev som fungerar som språklig resurs så att eleverna når sina mål. Detta stöd är ytterst viktigt speciellt i början av ett tandemsamarbete. (Pörn & Hansell, 2017, s. 11–12.) I figur 1 här nedan presenterar jag den illustration som Pörn och Hansell (2017) har gjort för att förtydliga lärarens roller i klasstandem.

Teacher as a facilitator of learning - Classroom context, all subjects.

Här menar Pörn och Hansell (2017) att lärarens roll som facilitator för lärande är något som en lärare gör vare det sig är frågan om tandem, träslöjd eller matematik.

Teacher as a language expert – Language instruction

Lärarens roll som språkexpert i tandem är liknande som den roll lärarna har i språkundervisning överlag. (Pörn & Hansell, 2017)

Teacher as a coach – Classroom tandem

Denna roll är specifik för klasstandem, vilken man inte enligt Pörn och Hansell (2017) möter i andra språkundervisningssammanhang.

För att en tandemkurs eller -lektion ska fungera kräver det givetvis ett gott samarbete mellan finsk- och svensklärarna. Tillsammans planerar de kursen som helhet samt hur kursen bedöms. Planeringen av en tandemkurs eller tandemlektion är grovarbetet. Under själva lektionen tar läraren minimalt med plats förutom att hen hjälper vid behov. Det lönar sig för lärarna att göra upp en veckoplan som grund för det som ska behandlas under lektionerna. Genom att ha en utförlig plan försäkrar man sig om att man behandlar det som ska behandlas och att båda eleverna i tandemparet får använda sig av målspråket. (Löf, m.fl., 2016, s. 39–41.)

Läraren håller koll på tandemparens arbetsprocess och ser till att eleverna använder rätt språk. Läraren försöker med sin insats förstärka tandemparets samarbetsförmåga. Läraren ska också försöka hålla eleverna motiverade. Det väsentliga i lärarens roll i tandemundervisning är att stöda bägge eleverna. Målet med lärarens agerande är att utveckla eleverna så att de är aktiva och tar initiativ. Läraren ska också säkerställa att båda språken är jämställda i tandemsamarbetet. (Löf, m.fl., 2016, s. 32.)

4 Metod

I detta kapitel kommer jag att redogöra för vilka metoder jag har använt mig av i min undersökning. Först presenteras etnografi som studiens forskningsansats (4.1). Sedan diskuteras fallstudier som metod samt hur man kan kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder (4.2). Därefter redogör jag för videoobservation som datainsamlingsmetod (4.3) och för bearbetningen och analysen av videomaterialet (4.4). Avslutningsvis lyfter jag fram de kriterier som en avhandling bör ha gällande validitet, reliabilitet och etik (4.5).

4.1 Etnografi som forskningsansats

Fokus i min avhandling ligger på interaktioner mellan elever och lärare, i vilken mån dessa interaktioner har skett samt lärarens tidsanvändning under en lektion i eklasstandem, som är en relativt ny språkundervisningsmodell. Hartman (1998, s. 243) menar att det centrala tillvägagångssättet för att förstå människor är att förstå deras kultur medan kulturen utgörs från den kommunikation som sker inom samhället. Min forskning är därmed till sin karaktär *etnografisk*. Jag studerar ett fenomen som är nytt, som utgörs av människor och deras kommunikativa handlingar. Ursprungligen grundar sig etnografen på antropologin, där man studerar människan och samhället människan lever i. En etnografisk metod inom forskning baserar sig på att man undersöker ett fenomen för att fånga upp hur fenomenet fungerar i praktiken. (Hartman, 1998, s. 243–245.)

Med etnografiska tekniker strävar man efter att samla in material från en social miljö, i detta fall eklasstandem som bygger på social interaktion. Denna undersökning görs ofta med hjälp av deltagande observation, intervjuer eller videoinspelningar. I min forskning har jag använt mig av videoinspelningar för att fånga upp interaktioner och lärarens ageranden. Som forskare ska man sätta sig in i rollen ”professionell främling”, en person som har kunskap i ämnet men som vill forska och iaktta ett nytt fenomen eller arbetssätt inom sitt område. (Evaldsson, m.fl., 2001, s. 21). För mig är språk och språkundervisning bekant medan eklasstandem är något främmande. Merriam (1994, s. 48) ser på etnografi som en ”sociokulturell tolkning av en viss pedagogisk praxis”.

Det räcker alltså inte enbart att samla in materialet utan det bör även tolkas ur ett sociokulturellt perspektiv.

Min avhandling är induktiv till sin karaktär. Den induktiva fallstudien baserar sig på induktiva diskussioner som generaliserar ett enskilt fall till allmänna slutsatser (Merriam, 1994, s. 27). Då jag har analyserat mitt material har jag arbetat induktivt, d.v.s. analysen och därmed resultaten baserar sig på det material jag haft tillgång till. Jag har studerat ett specifikt fenomen ur en större helhet med flexibla forskningsfrågor som har omarbetats under arbetets gång då nytt innehåll har kommit fram (Merriam, 1994, s. 27). Att arbeta induktivt kräver att man utgår från att observera utan någon teori som stöd. Man har ingen förutfattad mening gällande det man observerar utan man skapar hypoteser och antaganden efter att man har observerat (Hartman, 1998, s. 129). Hartman lyfter också fram regelbundenhet som ett kriterium för generalisering. Ett allt för litet sampel kan man inte generalisera. Gällande antalet observationer finns det olika åsikter. En åsikt är ju flera observationer desto bättre. Ett motargument till det är att det är meningslöst att observera samma sak hela tiden. Som redan nämnts bör man observera tills man hittar tillräckligt med regelbundenheter (Hartman, 1998, s. 131).

4.2 Kvalitativ fallstudie med kvantitativa inslag

Forskare som presenterar sin data med ord arbetar kvalitativt, medan forskare som presenterar sin data med siffror arbetar kvantitativt enligt Merriam (1994, s. 83). Den kvalitativa metoden strävar enligt Merriam efter att beskriva en händelse eller en attityd medan den kvantitativa metoden strävar efter att beskriva i vilken utsträckning en händelse eller en attityd sker. Den kvalitativa metoden ska inte ses som den kvantitativa metodens motsats, utan dessa två metoder kan även kombineras. Om och hur forskaren i såna fall väljer att kombinera dessa två metoder är upp till varje forskare. En undersökning kan vara i huvudsak kvantitativ med kvalitativa inslag eller kvalitativ med kvantitativa inslag eller så tar den kvantitativa och kvalitativa delen lika mycket plats (jämlig). (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 1997, s. 136).

Valet av metod styrs av forskningens syfte och eventuella forskningsfrågor. Målet med min undersökning var att få en så heltäckande bild som möjligt av lärarens roll i eklasstandem. För att få det var det klokt att jag kombinerade den kvalitativa metoden med inslag av den kvantitativa metoden. För att se vad läraren i eklasstandem använder sin tid till har jag analyserat den tid läraren sätter på olika interaktioner (kvantitativt) samt syftet med dessa interaktioner (kvalitativt).

Enligt Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2009, s. 160–161) ska det verkliga livet fungera som utgångsläge för en kvalitativ undersökning. Detta innebär därmed att den kvalitativa metoden strävar efter att undersöka ett fenomen på djupet. I den kvalitativa metoden försöker man hitta eller komma fram till sanningar istället för att bevisa något som redan fått en stämpel som en allmän sanning. Lärares roll i eklasstandem är ännu ett outforskat område. Den kvalitativa metoden undersöker personers erfarenheter av ett fenomen framhåller Henricson och Billhult (2017, s. 111–114). När en forskare arbetar kvalitativt försöker hen analysera det som personen eller personerna i fråga säger och gör. I mitt fall analyserade jag lärares tidsanvändning i eklasstandem och de interaktioner som uppstod, d.v.s. det som läraren gör och säger. Med min undersökning ville jag hitta mönster i hur lärare disponerar sin tid under en lektion i eklasstandem. Det som också kännetecknar den kvalitativa metoden är forskarens flexibilitet samt adaptiva förmåga inom det forskade fältet och under själva arbetsgången (Henricson & Billhult, 2017, s. 111–114). Därför har mitt syfte och mina forskningsfrågor förändrats flera gånger under arbetsprocessen.

Att utföra en kvalitativ undersökning kräver enligt Patel och Davidson (2011, s. 120) att man jobbar med olika slags texter. I mitt fall har jag brutit ner videoinspelningar till text när jag transkriberade videomaterialet för att sedan kunna analysera och tolka det. Patel och Davidson påminner om att arbetet med kvalitativa undersökningar ofta är väldigt tidskrävande. För att underlätta arbetet kan man därför börja analysera materialet så snabbt som möjligt. Jag fick videomaterialet successivt av projektassistenten, vilket gjorde att jag direkt kunde börja analysera delar av materialet. Detta hade ändå ingen större inverkan på mitt arbete eftersom det var frågan om videoinspelningar som kunde ses flera gånger och därför hade jag dem alltid i färskt minne när jag analyserade dem.

Att kombinera kvalitativ och kvantitativ metod är inget nytt. Nyttan med att kombinera dessa två metoder är enligt Denscombe (2000) en ökad träffsäkerhet, en mer fullständig bild, compensation av varandra, utveckling av analysen samt hjälp i urvalsprocessen. Ökad *träffsäkerhet* syftar på att man studerar samma sak men med olika metoder i hopp om att dessa två metoder ger data som mer eller mindre stämmer överens. En *fullständig bild* syftar på att de två metoderna kompletterar varandra. Skulle man använda en av metoderna enskilt skulle man få alltför vaga resultat. Man kan även använda bägge metoderna för *komensationens* skull. Om den ena metoden har en klar svaghet som kunde förstärkas med den andra metoden finns det skäl att göra det. Metoderna kan även användas parallellt för att *utveckla analysen*. Med detta menas att om man inlett en undersökning med en metod men märker att det uppstått ny information som vore bra att få med i forskningen, kan man utnyttja den andra metoden för att förstärka analysen. Man gör alltså beslutet att använda bägge metoder vid ett senare skede för att få en mera fullständig bild av fenomenet. Det gjorde jag i min undersökning. Slutligen lyfter Denscombe fram det sista syftet med användning av två metoder, nämligen *hjälp i urvalsprocessen*. Med detta menas att man kan utföra en kvantitativ pilotundersökning inför en större forskning för att ta reda på vilka de mest lämpliga respondenterna för en kvalitativ intervju skulle vara. (Denscombe, 2000, s. 151–156.)

Min avhandling baserar sig på en kvalitativ forskning med kvantitativa inslag där jag försöker ta reda på lärarens tidsanvändning i det fysiska klassrummet, hur och i vilken mån läraren interagerar under en lektion i eklasstandem samt vilken roll läraren har i dessa interaktioner. Den kvantitativa delen av studien ger svar på i vilken utsträckning läraren har satt tid på att interagera med enskilda elever, hela gruppen respektive den andra läraren i eklasstandem samt i vilken utsträckning läraren använder sin tid i det fysiska klassrummet. Den kvalitativa delen av studien ger svar på vilken roll läraren har i dessa interaktionssituationer. Förenklat kan man säga att jag undersökt vad läraren gör (kvalitativt) samt i vilken mån (kvantitativt).

Fallstudie

Enligt Denscombe (2010, s. 59) är en fallstudie inriktade på att undersöka endast en *undersökningsenhet*. Det betyder att fallstudiens grundläggande princip är att den fokuserar på en enskild händelse, en smal helhet. Målet med fallstudien blir alltså att

”belysa det generella genom att titta på det enskilda” (Denscombe, 2010, s. 59–60). För att fallstudien kan räknas som en sådan, krävs det oftast att fallet är äkta. Fallet får inte vara påhittat för att passa in i undersökningens syfte. Denscombe lyfter fram mångsidigheten som fallstudiens starka sida, eftersom fallstudien som metod tillåter och uppmuntrar till diverse datainsamlingsmetoder och analysmetoder. (2010, s. 59–60.) Jag har undersökt vilka roller läraren har tagit under fem lektioner eklasstandem, vilket gör min undersökning till en fallstudie som har undersökts i sin naturliga miljö. Mitt fall är äkta i den bemärkelsen att jag har studerat äkta lektioner i en skola som följer språkinlärningsmodellen eklasstandem, mitt fall är med andra ord inte påhittat.

Det finns fyra egenskaper som utmärker den kvalitativa fallstudien enligt Merriam (1994, s. 25–27). Den *partikulariska egenskapen* betyder att studien har fokus på en viss situation eller en viss person, medan den *deskriptiva egenskapen* och den *heuristiska egenskapen* betyder att företeelsen som har skildrats ska beskrivas så tydligt, omfattande och kritiska som möjligt. Den fjärde och sista egenskapen är den *induktiva egenskapen* som betyder att svaren som sökes endast får och ska hittas i det datamaterial som forskaren har tillgång till. Hartman (1998, s. 129) beskriver det induktiva arbetssättet så att man observerar fallet utan någon färdig teori, och med hjälp av sina observationer skapar man sedan hypoteser och antaganden. Som sagt är det två gymnasieklasser och deras fem eklasstandem-lektioner som utgör mitt fall. Jag har endast analyserat det videomaterial som jag har haft tillgång till och med hjälp av min analys och min tolkning redovisar jag sedan mina resultat tydligt. Resultaten exemplifieras även med citat från videomaterialet samt diagram.

Bell (2006, s. 20–21) lyfter fram kritik som fallstudier möter. Fallstudier kritiseras på grund av att vissa anser att det undersökta inte är tillräckligt värdefullt, eftersom fokuset bara riktas på en viss situation eller på en viss person. Bassey (refererad i Bell) talar för att generalisera fallstudier men använder istället begreppet relatera. Med detta syftar Bassey på det faktumet att fallstudien är av stort värde så länge den information som tas ur fallstudien är relevant och av sådan karaktär att även andra personer har nytta av den. Även Guba och Lincoln (refererad i Merriam, 1994, s. 47) är kritiska till att fallstudier kan vara överförenklande eller överdrivande på grund av att de bara fokuserar på en viss situation eller person. Därmed kan forskaren lätt göra felaktiga generaliseringar om fenomenet som har undersökts.

För att undgå kritik om generaliserbarhet ska forskaren som utför en fallstudie kunna besvara följande tre frågor enligt Denscombe (2010, s. 67–70): Hur representativt är fallet? Är resultaten unika för just det här fallet? Kan man generalisera utgående från ett fall? Om forskaren från början är medveten om fallstudiens brister och om frågorna behandlas i studien har forskaren förberett sig för eventuell kritik. Fallet i undersökning är representativt för speciellt gymnasier i Finland då jag inte tror att det skulle ha någon skillnad om jag hade studerat två andra gymnasier i Finland. Resultaten är dels unika för fallet med tanke på att lärare överlag har egna arbetssätt. I diskussionskapitlet argumenterar jag ytterligare för generaliserbarheten av mina resultat.

Enligt Merriam (1994, s. 46) passar fallstudier speciellt bra som metod för att undersöka pedagogiska problem eller program, eftersom fallstudier ger en bred syn på en specifik situation. Fallstudier erbjuder också bra möjligheter då forskaren vill utvidga sitt kunnande inom ett visst område. Merriam (1994, s. 24) anser även att fallstudier är en bra metod som kan användas då forskaren vill studera eller undersöka ett systematiskt fenomen, i mitt fall lärarens roll som språkligt stöd i eklasstandem. Fallstudie är en relevant forskningsmetod när man är ute efter att genom observationer eller intervjuer undersöka en specifik del (i mitt fall lärarens roll som språkligt stöd) av något större program eller en grupp (eklasstandem).

4.3 Videoobservation som datainsamlingsmetod

En kvalitativ fallstudie utgår ofta från att man samlar information med hjälp av t.ex. observationer. En fördel med fallstudie är att den medför möjligheten att samla in material med hjälp av flera olika metoder (Merriam, 1994). Ifall man möter brister i en metod kan man komplettera dessa brister med en annan metod. Jag har ändå valt att bara använda mig av videoobservation. När man studerar en händelse eller ett specifikt fenomen är observation det bästa sättet (Merriam, 1994, s. 102). Hartman (1998, s. 203) anser att en observation är bra p.g.a. att den inte kräver ett gott minne från en respondent som ofta är fallet när man utför intervjuer. Idealt orsakar observation inget extra jobb för den som observeras utan hen kan göra sitt ostört. När man talar om

observation syftar man ofta på deltagande observation, d.v.s. att man är fysiskt på plats i den miljö där det studerade fenomenet tar plats. Den observation som jag har utfört är en strukturerad videoobservation som betyder att jag har observerat något begränsat ur en större helhet på video i efterhand. I mitt fall observerade jag lärarens roll och interaktion i eklasstandem.

Enligt Brigid Barron (2007) är video en standardiserad och smidig datainsamlingsmetod för att analysera interaktion mellan människor. Barron lyfter även fram fördelarna med videoinspelningar i jämförelse med deltagande observation. När man använder sig av video är man inte tvungen att utgå från ett kodningsschema som man behöver i deltagande observation. Orsaken till detta är att man i videoobservation kan spela upp, backa och pausa det material man har för att fånga de minsta detaljerna som kan vara till stor nytta. Dessa detaljer kunde man missa i deltagande observation. Vill man observera flera olika saker samtidigt är det möjligt med hjälp av videoinspelning. Videomaterialet kan även användas på nytt för analys av annat eller andra forskare med sina egna synvinklar. Barron anser att videoobservation är ett väsentligt verktyg för att studera sociala situationer. (Barron, 2007, s. 159–160.)

När man jobbar med videoobservationer bör man enligt Derry m.fl. (2010) tänka på vissa aspekter. En viktig aspekt berör *urval* och hur forskaren kan vara tillräckligt konsekvent i sitt val av fokus. I mitt fall var det enkelt eftersom jag endast observerade läraren. En annan viktig aspekt handlar om *teknologi* och nyttan av inspelning, lagring och analysering av material. Jag har inte varit med om att spela in materialet men enligt det material jag har fått verkar det inte ha varit ett problem att klassen blev filmad. Videoinspelningen underlättade analysprocessen då jag kunde se samma situation upprepade gånger. Jag har inte använt några tekniska hjälpmedel för att underlätta analysen. Dessa hjälpmedel kunde ha försnabbat analysprocessen. En tredje viktig aspekt handlar om *etik* och hur forskaren samtidigt kan skydda informanternas identitet och rättigheter samtidigt som forskaren vill få ut så mycket som möjligt av datamaterialet. Inga personer nämns vid namn och alla har givit sitt samtycke till att delta i undersökningen. (Derry m.fl., 2010, s. 4.)

Videoobservation var en lämplig metod för mitt syfte, eftersom videoobservation gav en klar helhetsbild av lärarens roll i eklasstandem. Genom videoobservationer kunde jag följa med varje steg som läraren tog och om jag missade något kunde jag bara spela upp videoinspelningen igen. Genom videoobservation kunde jag lätt fokusera på det specifika fenomenet (lärarens roll) utan att bli distraherad av något eller någon. De som observeras glömmmer snabbare en kamera i klassen än en person som sitter i ett hörn. I *Eklasstandem*-projektet var det en projektassistent som filmade lärarna på plats, vilket kan ha påverkat lärarna och eleverna och lektionerna kan ha varit lite mindre naturliga än vanligt. Videoobservation som datainsamlingsmetod ger forskaren möjlighet att både i ljud och bild observera ett fenomen flera gånger. Videoobservation är ett bra sätt att få med allt och det är slutligen upp till forskaren hur väl hen lyckas analysera materialet för att få ett så omfattande resultat som möjligt.

Mitt videomaterial bestod av fem lektioner. Lektionernas längd varierade från 45 till 55 minuter. Jag har använt alla delar av alla videoinspelningar. Fyra lektioner av fem var filmade i Petalax gymnasium medan en lektion var filmad i Leppävirran lukio. Videomaterialet har bra ljudkvalitet tack vare att lärarna har burit mikrofon, vilket betyder att oberoende var läraren har befunnit sig under lektionen har jag kunnat höra hen bra. Ibland var det dock svårt att höra vad eleverna sade då de inte bar på en mikrofon. Om läraren var tillräckligt nära eleven fångade mikrofonen även upp elevens röst.

4.4 Bearbetning och analys av data

I den här undersökningen har jag observerat, analyserat och tolkat fem lektioner på 45–55 minuter. Merriam (1994, s. 138–139) tar upp tre punkter som är goda direktiv för när man har analyserat tillräckligt. Man kan vara nöjd med sitt analysarbete när kategorierna är relativt heltäckande, regelbundna och när det finns ett överflöd av information, alltså när man tar upp sådant som inte längre är relevant för undersökningen. Det kan diskuteras om det är ett för litet sampel, men som man kan se i resultatdelen har jag hittat tydliga mönster i mina observationer.

När man börjar analysera sitt material lönar det sig enligt Derry m.fl. (2010, s. 16) att ha en plan. En videoinspelning kan inneha väldigt mycket information, så forskaren måste på ett smidigt sätt kunna spjälka upp all information. I mitt fall hade jag riktgivande forskningsfrågor som styrde min uppmärksamhet mot lärarens roll och interaktion. Derry m.fl. (2010, s. 9) ser ett arbetssätt där man först ser på helheten och sedan spjälkar den till passliga bitar som grunden för induktiv analys. När jag inledde mitt analysarbete skedde arbetet utgående från rådata, d.v.s. data i sin mest primitiva form. När jag tittade på videoinspelningarna för första gången såg jag dem från början till slut för att få ett första intryck på händelserna under lektionen. I den första omgången tittade jag igenom videoinspelningarna i sin helhet utan att göra några anteckningar. I den andra omgången började jag mera specifikt se på vad läraren sade. I denna omgång fokuserade jag på att skriva ner när det skedde något som var till nytta för min forskning d.v.s. det som berörde läraren och vad hen gjorde. Detta arbetssätt fungerade för mig då jag först fick en första inblick där jag redan mentalt registrerade situationer som kunde vara nyttiga för min avhandling. När jag sedan tittade på nytt på videoinspelningarna kunde jag relativt snabbt skriva ner tiden för de väsentliga händelserna. Det var mycket smidigt att kunna hoppa till rätt läge i videoinspelning efter att man skrivit ner tiden för händelserna. Jag transkriberade alla dessa tidpunkter manuellt. Med hjälp av transkriberingarna började jag sedan söka efter mönster i interaktionerna.

Ursprungligen koncentrerade jag mig enbart på lärarens roll som språkligt stöd i eklasstandem. Att enbart studera det språkliga stödet som skedde i eklasstandem gav ett väldigt magert resultat. Därför vidgade jag mina forskningsfrågor till att inkludera även lärarens roll i form av vad hen sätter tid på och i vilken mån hen interagerar med eleverna och den andra läraren. Genom att jag hittade mönster i materialet kunde jag skapa kategorier. Mönster ser Merriam (1994, s. 145) som det mest väsentliga då man utarbetar kategorier. Enligt Holsti (referad i Merriam, 1994, s. 148) finns det fem riktlinjer för utarbetning av kategorier. Dessa fem riktlinjer är:

1. Kategorierna ska stämma överens med frågeställningarna.
2. Relevant data ska kunna placeras i någon kategori.
3. Kategorierna ska vara uteslutande, d.v.s. flera kategorier kan inte bestå av samma innehåll.

4. Kategorierna ska vara oberoende av varandra.
5. Alla kategorier ska härledas från en enda klassifikationsprincip.

Från att ha gått igenom 114 interaktioner kom jag ner till sju kategorier. Jag grupperade alltså interaktionerna enligt vad syftet med interaktionen var. Jag exemplifierade varje grupp med transkriberingar så att man får en uppfattning om hurdan interaktion det är frågan om. Exemplifieringarna ska även ge läsaren en uppfattning om varför jag skapat just dessa kategorier. Jag går även djupare in i interaktionerna med fokus på vad lärarens roll är i dessa interaktioner under en eklasstandem-lektion. Jag använder mig av en relativt enkel transkriptionsnyckel främst för att göra transkriberingarna läsarvänliga (se bilaga 1).

Genom att detaljerat observera lärarens interaktioner har jag kunnat få en bild av lärarens roll i eklasstandem. Genom att ytterligare se i vilken utsträckning läraren utförde dessa interaktioner, d.v.s. hur stor del av lektionen som gått åt till lärarens interaktioner, fick jag en tydligare bild av vad lärarens helhetsmässiga roll i eklasstandem var. Under de lektioner där det varit möjligt (3/5) har jag också observerat hur lång tid av lektionen som läraren var inkopplad på tandemparens Skype-diskussioner.

Att framställa det som man har analyserat på ett överskådligt sätt är viktigt, så att läsaren får en optimal förståelse för resultaten. Den kvantitativa delen av min forskning har jag valt att presentera med hjälp av diagram för att klargöra lärarens tidsanvändning under en lektion i eklasstandem och om interaktionerna är elevinitierade eller lärarinitierade (forskningsfråga 1, se kapitel 5.2 och forskningsfråga 2, se kapitel 5.3 och kapitel 5.4). En sådan framställning kan vara stolpdiagram och cirkeldiagram som jag har använt i min avhandling. Orsaken till valet av stolpdiagram är att data är kategoriserat i olika kategorier. Jag valde även cirkeldiagram för att framställa hur stor del en viss interaktionstyp var av alla interaktioner. (Patel & Davidson, 2011, s. 113–115; Derry m.fl. 2010, s.19.) I den kvalitativa delen av forskningen redogör jag för vilket syftet var med alla de interaktioner som jag hade stött på i datamaterialet med hjälp av citat ur transkriberingarna (forskningsfråga 2, se kap. 5.4).

4.5 Validitet, reliabilitet och etik

För att en pedagogisk forskning ska ha någon effekt inom sitt fält bör forskningen vara både trovärdig och pålitlig, d.v.s. valid och reliabel. Då man vill betrakta validiteten i en forskning måste man kunna visa hur de resultat man får stämmer överens med verkligheten. Har man alltså som forskare faktiskt mätt det man har haft som syfte att mäta. I detta skede måste man komma ihåg att validiteten utgörs av den som tolkar resultaten. (Merriam, 1994, s. 174–177; Bell, 2006, s. 117.) Min avhandling är valid i och med att jag besvarat det syfte och de forskningsfrågor som legat som grund för hela forskningen.

Med reliabilitet avses hur man kan upprepa de resultat som man fått i sin forskning. Ser resultaten lika ut om någon annan utför undersökningen utgående från samma frågeställningar. Reliabiliteten kan vara problematisk i den bemärkelsen att sociala sammanhang aldrig kan återskapas. Därför är det viktigt att välja rätt forskningsmetod, eftersom det höjer forskningens reliabilitet. (Merriam, 1994, s. 180.) Att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder kan enligt Kidder och Fine (refererad av Merriam, 1994, s. 18) leda till en ökad validitet samt reliabilitet. Enligt Guba och Lincoln (refererad i Merriam, 1994, s. 181) går validiteten och reliabiliteten hand i hand. De anser dock att validiteten är av större prioritet då en ökad validitet innebär en ökad reliabilitet.

När man utför en kvalitativ studie är det viktigt att tänka på etiken när man samlar in materialet och när man presenterar sina resultat (Merriam, 1994, s. 189). Den etiska aspekten är i stort fokus i en forskning som utgår från videomaterial. Derry m.fl. (2010) lyfter fram professionellt ansvar som det väsentliga när man jobbar med material som berör ett stort antal människor. Jag känner visserligen inte till de informanter som syns till i videoinspelningarna, men det betyder ändå att jag måste behandla materialet på korrekt sätt och inte utsätta informanterna för publicitet eller uppmärksamhet som de inte kommit överens om att de vill vara en del av. Dessa informanter vet givetvis att de blir filmade och att de är en del av ett undervisningsprogram som är i konstant utveckling.

Merriam (1994, s. 191) konstaterar att forskarens närvaro kan påverka hur informanterna agerar. Nu har jag inte som forskare varit fysiskt på plats när materialet samlats in. Däremot har det funnits en projektassistent på plats vilket betyder att informanterna nog varit konstant medvetna om att de blir filmade. Det är svårt att avgöra om detta faktum har påverkat materialet eller inte. Eftersom min avhandling grundar sig på projektet *Eklasstandem* har alla deltagare gått med på att vara en del av aktionsforskningen.

Som forskare har jag det professionella ansvaret att använda materialet enbart till det syfte som är överenskommet. Detta syfte är min avhandling. Jag har behandlat materialet konfidentiellt, d.v.s. varken nämnt informanterna vid namn eller spridit materialet. När avhandlingen var klar raderade jag allt material som jag hade gällande projektet *Eklasstandem*. Jag har undertecknat ett skriftligt avtal om mitt etiska ansvar inom detta projekt. Så länge jag följer det ovannämnda avtalet har jag en stark etisk grund för min undersökning.

5 Resultat

I detta kapitel beskriver jag först hur resten av resultatkapitlet är strukturerat (5.1). Sedan beskrivs svaret på forskningsfråga 1 genom att lärarens tidsanvändning i eklasstandem redovisas (5.2) det vill säga vad läraren gör i det fysiska klassrummet. Efter det följer svaret på forskningsfråga 2 där det redovisas för vem som initierar interaktioner i eklasstandem (5.3) och vad syftet med dessa interaktioner är (5.4). Avslutningsvis sammanfattas resultaten (5.5).

5.1 Resultatredovisningens struktur

I min avhandling har jag observerat fem lektioner på 45–55 minuter. Lektionerna 1,2,4 och 5 är filmade i Petalax gymnasium medan lektion 3 är filmad i Leppävirran lukio. De två första lektionerna var filmade från klassens bakre del vilket betyder att jag inte kunde se vad läraren gjorde då hen satt vid sin dator. Under de tre andra lektionerna blev lektionen filmad från lärarens perspektiv i klassens främre ända.

Forskningsfråga 1 berör lärarens tidsanvändning under en lektion i eklasstandem. Resultaten för denna forskningsfråga (kap. 5.2) presenteras med hjälp av fyra kategorier som sammanställs i ett diagram (diagram 1) som ger kvantitativ information om lärarens tidsanvändning under en eklasstandem-lektion. Diagram 1 visar procentuellt hur mycket tid eklasstandemlärarna har lagt på olika aktiviteter under en lektion. Kategorierna förklaras enskilt i en längre beskrivande text som ger kontext och helhet till dem.

Forskningsfråga 2 svarar på frågan vem det är som initierar en interaktion i eklasstandem (kap. 5.3) samt vilket syftet är med dessa interaktioner (kap. 5.4). I kapitel 5.3 presenterar jag resultaten med hjälp av ett diagram (diagram 2) som visar i vilken mån och av vem interaktionerna initieras under en lektion. I kapitel 5.4 visar jag med citat ur mina transkriberingar från videomaterialet vilket syfte med lärarens interaktioner är och vad lärarens roll i dessa interaktioner är.

5.2 Lärarens tidsanvändning i det fysiska klassrummet

Utifrån min analys av de fem eklasstandem-lektionerna kom jag fram till fyra kategorier som läraren sätter sin tid på i det fysiska klassrummet: *Skype-observation*, *interaktion med lärare*, *interaktion med elever* och *annat*. Diagram 1 visar fördelningen av lärarens tidsanvändning i det fysiska klassrummet under alla fem observerade lektioner.

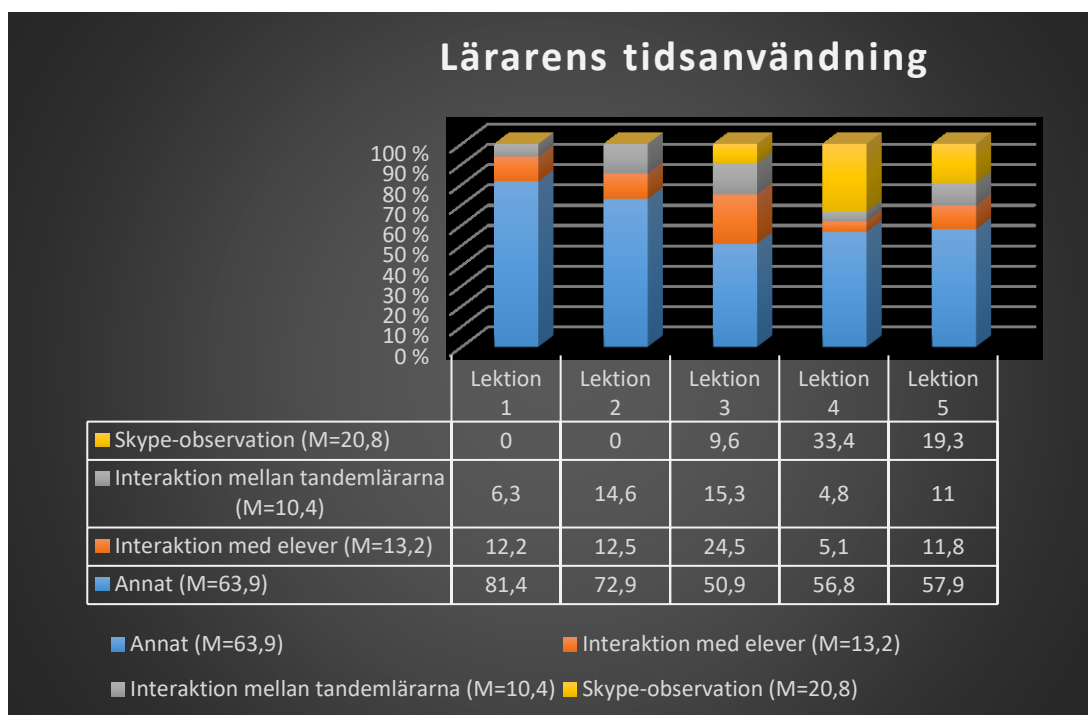


Diagram 1. Stapeldiagram över lärarens tidsanvändning i det fysiska klassrummet

Mest tid under en eklasstandem-lektion lade läraren på sådant som hör till kategorin *annat* (se diagram 1). Till kategorin *annat* hör egentligen allt som läraren gjorde under lektionerna som inte passade in i de tre andra kategorierna. Exempel på vad som klassades som *annat* var diskussioner med lärare som inte var med i projektet eller med projektassistenten och lärarens skriftliga anteckningar samt lärarens cirkulerande i klassen utan interaktion. Den procentuella andelen för kategorin *annat* var betydligt högre i lektion 1 och lektion 2 på grund av att jag inte kunde analysera kategorin *Skype-observation* för dessa lektioner, eftersom videokameran var placerad bak i klassen. Det gjorde att jag inte kunde se vad läraren gjorde då hen satt vid datorn.

Medeltalet för alla fem lektioner gällande lärarens tidsanvändning i kategorin *annat* var 63,9 % (se diagram 1). Över 50 % av lärarens tidsanvändning kunde varje lektion klassas som *annat*. Det betyder att under samtliga lektioner gick åtminstone hälften av lärarens tid åt till sådant som inte hade en synlig eller mätbar koppling till eklasstandem eller eleverna. Därför kan man påstå att läraren var passiv åtminstone hälften av lektionerna, ibland mer än det. Med passiv menar jag inte att läraren inte skulle göra något alls, utan att hen helt enkelt inte är aktiv som i de tre andra kategorierna. Det betyder därmed att eleverna fick jobba desto mera.

Näst mest tid under en eklasstandem-lektion lade läraren på kategorin *Skype-observation*. Jag kunde endast analysera lärarens Skype-användning under tre lektioner, eftersom de två första lektionerna filmades från klassens bakre del och jag kunde inte då se vad läraren gjorde på datorn. Jag kunde ha antagit att läraren observerade elever via Skype, men då jag inte med säkerhet kunde påvisa det så lät jag bli för trovärdighetens skull. De tre sista lektionerna (3, 4 och 5) filmades från lärarens perspektiv framme i klassen, vilket gjorde att jag kunde se lärarens datorskärm tillräckligt bra för att se om hen följde med ett tandempar via Skype eller inte. Jag ansåg att det var en väsentlig del av lärarens arbete under en eklasstandem-lektion. Därför skapade jag kategorin *Skype-observation*.

Som diagram 1 visar fanns det en stor variation mellan lektionerna i kategorin *Skype-observation*. Vissa gånger lyssnade läraren på ett tandempar minst två minuter i taget, men majoriteten av gångerna försökte läraren hinna med att lyssna på så många par som möjligt. Mängden Skype-observation påverkades av lärarens val i stunden. Vissa lektioner valde läraren att gå runt i klassen, medan läraren andra lektioner nöjde sig med att sitta vid sin dator och följa med diskussionerna därifrån. Som diagram 1 visar varierade mängden *Skype-observation* ganska mycket under lektionerna 3–5. Denna variation var främst ett slutresultat av vad läraren bestämde sig för att göra just den lektionen och hur bra tekniken fungerade för eleverna och givetvis för läraren själv.

Lektion 3 präglades av tekniska problem för flera elever vilket ledde till att läraren var tvungen att sätta mera tid på att lösa dem än på att observera (9,6 %). Läraren hade därmed inte tid att sitta vid sin dator och observera elevernas diskussioner via Skype, utan hen var tvungen att gå runt i klassen för att hjälpa till med diverse tekniska

problem och frågor gällande uppgifter. Dessa tekniska problem redogörs för grundligare i kapitel 5.4. Under lektion 4 var andelen observation (33,4 %) mycket högre än i de två andra lektionerna, vilket kan förklaras med att lektionen var väldigt problemfri, både gällande tekniken och innehållsmässigt så läraren kunde sätta tid på att följa med tandemparens diskussioner. Läraren tog vara på situationen och observerade elevernas diskussioner via Skype då tekniken fungerade felfritt. Under lektion 5 var andelen observation (19,4 %) medelhög och också i linje med medeltalet (20,4 %) för samtliga tre lektioner. Lektionen drabbades inte av några tekniska problem. Under denna lektion var läraren mera mobil, d.v.s. hen gick runt i klassen för att få ett annat perspektiv på hur eleverna jobbade, vilket givetvis tog bort tid från möjliga Skype-observationer. Det som främst påverkade i vilken utsträckning läraren gör *Skype-observationer* var hur tekniken fungerade samt hur läraren valde att följa med elevernas arbete.

Den tredje kategorin heter *Interaktion med elever* (se diagram 1). Till den kategorin hör all interaktion som sker mellan läraren och eleverna, både med enskilda elever och med hela gruppen. Den tid som läraren interagerade med eleverna var väldigt lika procentuellt för lektionerna 1 (12,2 %), 2 (12,5 %) och 5 (11,8 %). Dessa lektioner saknade problematik, vilket verkade minska andelen elev- och lärarinteraktion i eklasstandem under dessa lektioner.

De två resterande lektionerna, lektion 3 (24,5 %) och lektion 4 (5,1 %) var mycket olika gällande lärarens interaktioner med eleverna. Det bör nämnas att lektion 3 var den enda lektionen som var filmad i den finskspråkiga skolan. Lektion 3 (24,5 %) präglades som sagt av tekniska problem vilket syns i elevinteraktionen som var mycket högre i jämförelse med de andra lektionerna. En annan faktor som påverkade den stora andelen av elevinteraktion i lektion 3 var att eleverna ofta frågade efter arbetsblad av läraren som varje gång interagerade med eleven då eleven behövde ett arbetsblad. Den finskspråkiga läraren i lektion 3 var också betydligt aktivare genom att hen gick runt i klassen och gav tilläggsinstruktioner vid behov, något som den svenskspråkiga läraren inte gjorde i samma grad. Lektion 4 (5,1 %) var däremot totala motsatsen till lektion 3. Lektion 4 var överlag en mycket smidig lektion där eleverna jobbade självständigt, vilket gjorde att läraren inte behövde interagera så mycket med eleverna utan hen

kunde istället koncentrera sig på att observera och följa med så många tandempar som möjligt via Skype.

Den sista kategorin heter *Interaktion mellan tandemlärarna* och syftar på all interaktion som skedde mellan språklärarna, d.v.s. läraren i Petalax och läraren i Leppävirta. Interaktion mellan lärarna skedde främst via mobiltelefonsamtal, men de talade även några gånger via Skype. Innehållet för interaktionerna tas upp i kapitel 5.4. Den slutsats som man kan dra från diagram 1 är att interaktionen mellan lärarna sker mera sällan än interaktionen mellan lärare och elev. Lektion 2 (14,6 %) och lektion 3 (15,3 %) sticker däremot ut från mängden, eftersom mycket interaktion skedde mellan lärarna. Som det redan kom fram drabbades lektion 3 främst av tekniska problem men också andra problem som jag tar upp i nästa kapitel (5.3). Dessa problem ledde till att lärarna var tvungna att vara mera i kontakt med varandra än vad de brukade på andra lektioner för att gemensamt lösa problemen i fråga. I kapitel 5.4 redogör jag vidare för vad syftet är då läraren interagerar med elever och den andra tandemläraren.

5.3 Elevinitierad och lärarinitierad interaktion

I det tidigare kapitlet kunde man se hur lärarnas tidsanvändning såg ut under en eklasstandem-lektion. I detta kapitel redogör jag för vem det var som initierade interaktionerna. I diagram 2 finns information enskilt för varje lektion om vem det var som initierade interaktionen samt i vilken utsträckning det skedde (antal gånger). Kategorierna för vem det är som har initierat interaktionerna ser man också i diagram 2. Förkortningen *L-E* (lärare-elev) syftar på en interaktion mellan lärare och elev som initierades av läraren. Förkortningen *L-A* (lärare-alla) syftar på en interaktion mellan läraren och hela klassen som initierades av läraren. Förkortningen *E-L* (elev-lärare) syftar på en interaktion mellan lärare och elev som initierades av eleven.

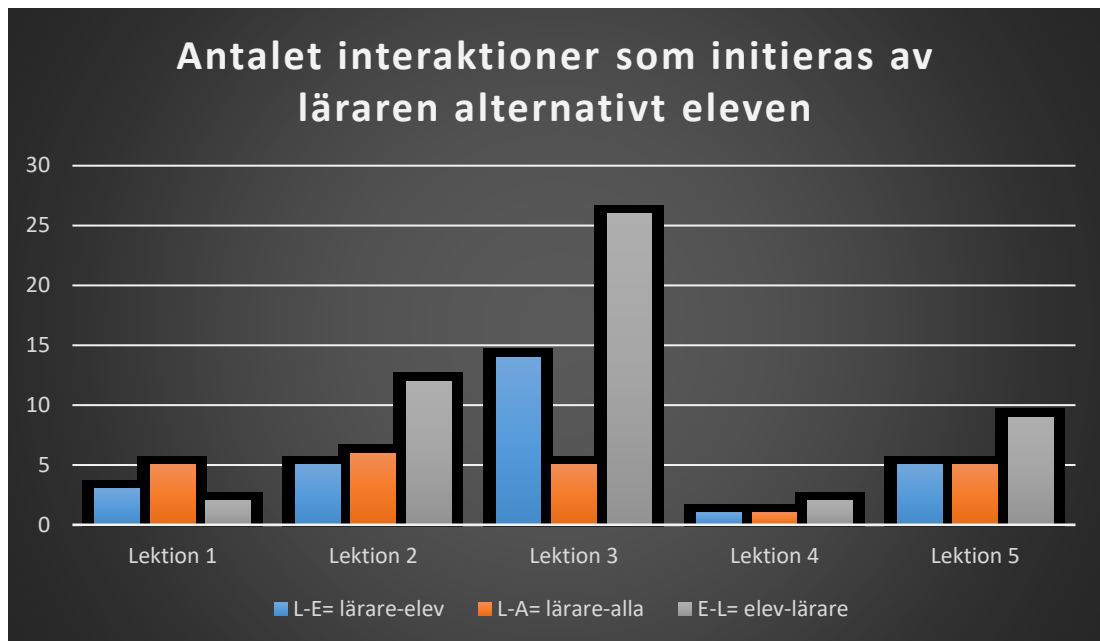


Diagram 2. Stapeldiagram över antalet interaktioner som initieras av läraren alternativt eleven

Som diagram 2 visar skedde det inte så många interaktioner mellan läraren och eleverna som initierades av läraren (L-E). De lektioner som stod ut var lektion 3 som var den enda lektionen filmad i Leppävirta samt lektion 4. Lektion 3 präglades av tekniska problem och vissa andra problem vilket ledde till en ökad interaktion. I den lektionen var läraren dock mera aktiv överlag genom att hen gick mera runt i klassen, vilket verkade sänka tröskeln för eleverna att fråga efter hjälp. Detta fenomen var aktuellt i samtliga lektioner. Om läraren satt vid sin dator var läraren givetvis passiv men också eleverna var passiva gentemot läraren. Om läraren däremot gick runt i klassen för att se hur elevernas arbete framskred fanns det flera fall där eleven ställde en fråga av läraren bara för att läraren var lämpligt bredvid eleven i stunden. Det verkade som om det fysiska avståndet till läraren påverkade eleverna och deras autonomi. Då läraren var passiv blev eleverna tvungna att själva ta reda på eller så måste de ta stöd av sin partner, vilket också är meningen i eklasstandem.

Lektion 4 sticker ut ur mängden på grund av ett lågt antal interaktioner. Orsaken till detta var att videoinspelningen sattes igång betydligt senare än under andra lektioner. Det betyder att de möjliga interaktioner som har skett i början av lektion 4 inte finns med i min analys och i mitt resultat. Eleverna var färdigt uppkopplade och redo att inleda sitt arbete när videoinspelningen började. I de andra lektionerna höll eleverna

på att komma in till klassen för att inleda lektionen då videoinspelningen började. Detta är en delorsak till det låga antalet interaktioner under lektion 4.

Bortsett från lektion 3 visar diagram 2 att det egentligen sker väldigt lite interaktion mellan läraren och eleverna i eklasstandem. Om och när det sker en interaktion är det oftast eleverna som initierar den (E-L). Dessa situationer var ofta sådana där eleverna ställde enkla frågor av läraren, frågor som berörde språk, uppgifter eller teknik (se kap. 5.4). Under samtliga lektioner kunde man se att läraren mera sällan tog initiativ till en interaktion i jämförelse med eleven.

L-E = Lärare-Elev

Kategorin L-E handlar om den interaktion som läraren initierade med en elev. Som diagram 2 visar var det oftast en handfull gånger per lektion som läraren tog kontakt med en enskild elev. De interaktioner som läraren initierade mot en enskild elev har berört parbildning, uppkoppling till Skype i början av lektionen och andra tekniska utmaningar. Dock finns det undantag där läraren frågade av en enskild elev hur hen tyckte att lektionen hade framskridit. Lektion 3 innebar bland annat många tekniska problem och hade därför ett högt antal lärarinitierade interaktioner som var riktade mot att lösa problemen.

L-A = Lärare-Alla

Kategori L-A innefattar all interaktion som läraren riktade mot samtliga elever i klassen som en grupp (helklass). Denna interaktion skedde oftast i början av lektionen där läraren introducerade lektionens innehåll och försökte påminna eleverna om var deras fokus skulle ligga när de samarbetade med sitt tandempar. Läraren kunde också ytterligare förklara någon uppgift som hen tyckte att eleverna skulle fästa extra uppmärksamhet vid. Diagram 2 visar hur jämnt alla gånger som läraren interagerat i helklass fördelat sig under de fem lektioner som jag har observerat. Interaktionerna i denna kategori var inte lika enbart i antal utan också till innehåll (se kap. 5.4).

E-L = Elev-Lärare

Kategorin E-L berör all interaktion som skedde mellan en elev och läraren men som eleven initierade genom att kalla på läraren eller genom att markera. Denna typ av interaktion skedde flest gånger under de fem lektionerna som jag observerade.

Interaktionen skedde oftast på grund av att eleven behövde hjälp med tekniken, den virtuella lärmiljön, uppgifterna, par-organisatoriska handlingar eller språkrelaterade frågor. Som jag redan redogjorde för tidigare var lektion 3 en lektion där det skedde mycket interaktion åt bägge håll men mest från elev till lärare. Om en lektion fungerade smidigt kunde elev-initiativet vara ganska lågt som man kan se t.ex. i lektion 1 och 4. Eleverna var däremot mera aktiva under lektion 5 där 45 % av interaktionerna som skedde under lektionen var initierad av eleverna. Gällande hurdana elev-initierade interaktioner var, bör det nämnas att eleverna ofta ställde en fråga av läraren om läraren råkade vara i närheten av eleven. Om läraren satt passivt vid sin dator ställdes det inga frågor alls under de fem lektioner som jag observerade. Eleverna blev därmed mera beroende av sin tandempartner och sin egen förmåga att ta reda på. Om läraren däremot gick runt i klassen verkade det som att tröskeln för eleverna att ta kontakt med läraren sänktes. Flera gånger tog eleven kontakt med läraren om hen råkade stå bredvid eller gå förbi eleven i fråga.

5.4 Lärarens stöd i interaktion

Min analys av de fem videofilmade lektionerna i eklasstandem tyder på att det finns sju olika kategorier som visar vilket syftet har varit med interaktionerna på eklasstandem-lektionerna (se diagram 3). Under dessa fem lektioner stötte jag på 114 tillfällen där läraren interagerade med eleverna eller med den andra tandempläraren. Till följande presenteras de sju kategorierna som svarar på frågan vilket syfte som interaktionerna mellan lärare och elev samt lärare och lärare hade. Alla kategorier presenteras enskilt i sju underkapitel. Varje underkapitel börjar med en presentation av kategorin och sedan exemplifierar jag varje kategori med transkriberade citat från videomaterialet för att tydliggöra kategorin och visa på behovet av just den kategorin. Antalet exempel per kategori är inte en indikation på hur stor kategorin ifråga är, utan exemplen belyser bara olika slags interaktioner som förekom inom samma kategori. Jag presenterar kategorierna i storleksordning, d.v.s. från störst till minst. Parenteserna visar antalet gånger som det har skett en interaktion inom den kategorin. I den beskrivande texten nämner jag även vilken roll läraren orienterar sig mot i den interaktionen enligt de roller som Pörn & Hansell (2017) lyfter fram i klasstandem,

d.v.s. *facilitator, språkexpert och coach*. Språket är omvandlat från talspråk till standardspråk.

De sju kategorierna som jag presenterar till följande är: *förtydligande av uppgifter och anvisningar, par-organisatoriska handlingar och uppkoppling till Skype, tekniskt stöd, språkstöd, lärarnas samtal, lärarens feedback och lärarens helklassinstruktioner*. I huvudsak erbjöd läraren stöd i form av *förtydligande av uppgifter och anvisningar* som eleverna gjorde och stöd i form av *par-organisatoriska handlingar och uppkoppling till Skype*. *Lärarens feedback* och *lärarens helklassinstruktioner* var interaktioner som förekom minst antal gånger. Dessa kategorier synliggörs visuellt i diagram 3.

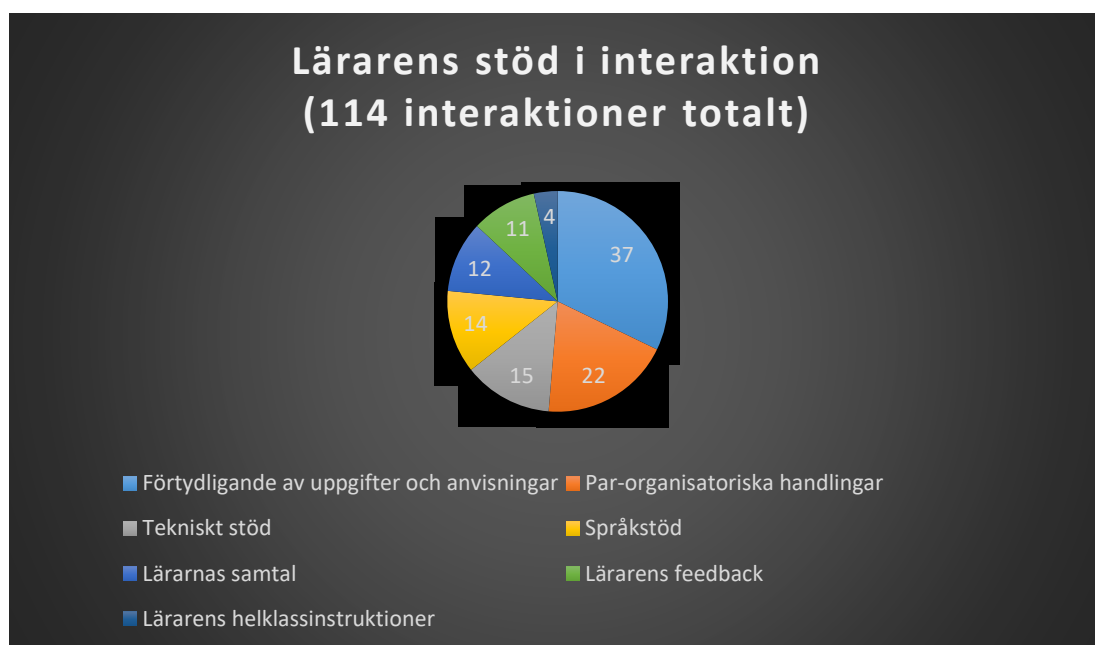


Diagram 3. Cirkeldiagram över lärarens stöd i interaktion

5.4.1 Förtydligande av uppgifter och anvisningar

37 av 114 interaktioner = 32,5 %

Kategorin *förtydligande av uppgifter och anvisningar* innebär situationer där eleven inte har förstått vad hen ska göra i en uppgift eller där eleven har velat kontrollera om hen har gjort uppgifterna rätt. Kategorin innebär även situationer där läraren har gett ytterligare anvisningar gällande en uppgift.

Exempel 1

Eleven ställde en fråga till läraren gällande en uppgift. Elevens partner skulle skriva en text på svenska. Läraren förklarade vad elevens roll som modersmålstalare är. I detta exempel orienterade sig läraren mot rollen som coach genom att hen gav instruktioner som syftar på elevens roll som modersmålsanvändaren i ett tandempar.

Elev: vad ska man ha med i det där vykortet
Lärare: leppävirta-eleven skriver och du hjälper där
Elev: ska man ändra något här
Lärare: du hjälper till men inte så att du börjar skriva utan du hjälper där och ställer kanske frågor (.) Lite på samma sätt som du tog muntligt just att du hjälper o kanske du kan ta mening för mening lite hjälpa att hur skulle du ändra där

Exempel 2

I exemplet nedan undrade eleven hur hen hittar rätt dokument där eleverna skulle utföra en skrivuppgift. Läraren hjälpte till genom att fråga vad parets linjenummer var. Det numret var också numret på det dokument som just det paret skulle jobba i. I detta exempel var läraren en facilitator som helt enkelt hjälpte eleven att komma igång med sitt arbete.

Elev: alltså skulle man fara på sitt dokument
Lärare: vilken siffra hade du
Elev: ettan men ska jag ta ettan då
Lärare: jo far på ettan kanske kompisen är ren där och skriver (.) Hon börjar skriva och du hjälper

Exempel 3

En elev undrade hur hen skulle hjälpa sin partner i en skrivuppgift. Läraren gav eleven friheten att välja men ger samtidigt några vägledande förslag. Den här typen av skrivuppgift var specifik för just eklasstandem vilket betydde att läraren orienterade sig mot en roll som coach.

Elev: ska hon först skriva på svenska och ska vi sen rätta eller ska vi rätta medan hon skriver
Lärare: nå du får lite välja (.) medan hon skriver kan du (.) men inte direkt att du börjar skriva utan att du kan ställa frågor att det här kunde du skriva på ett annat sätt eller hur skulle du korrigera det här
Elev: okej

Exempel 4

En elev frågade läraren om hen skulle göra ändringar i sin partners skrivuppgift. Läraren uppmanade eleven att inte skriva för dess partner utan mera vägleda partnern

och ställa frågor som kunde fungera som stöd. Eleven var fortfarande fundersam på hur hen skulle stödja sin partner. Läraren sade då att eleven skulle stödja sin partner på samma sätt som hen gjort muntligt i en tidigare uppgift. Här ser man hur läraren, genom att påminna om hur eleven har gjort tidigare, coachar eleven att göra det på nytt.

Elev: ska man ändra om det är något som är fel
Lärare: du hjälper (.) men inte att du börjar skriva men att du hjälper och ställer kanske frågor
Elev: *ohörbart*
Lärare: lite på samma sätt som du gjorde muntligt just att du hjälper kanske du kan ta mening för mening lite hjälpa att hur skulle du ändra där

Exempel 5

Läraren ville ytterligare påminna paret om ordningen som uppgifterna skulle göras i. Läraren avslutade med att ge positiv feedback åt paret. Läraren intog rollen som facilitator för att klargöra för paret hur de skulle gå till väga efter att de hade diskuterat klart.

Lärare: förlåt att jag stör men efter att ni har diskuterat så ska ni börja den där skrivuppgiften så hoppa över den där associationsgrejen som är på följande sida men börja sen med övning 4 det där med vykortet (.) okej bra fortsatt ni jobbar jättefint

Exempel 6 (flera korta interaktioner)

En elev frågade efter facit. Läraren gav det och påminde eleven om att så utförligt som möjligt förklara ordet i parentes för sin partner istället för att bara säga svaret. Detta exempel som upprepade sig många gånger under denna lektion handlade om att läraren fungerade som handledare. Läraren fungerade här som facilitator, då hens instruktioner till eleven var väldigt allmänna och inte specifika för enbart eklasstandem.

Elev: saadanko me ne oikeat vastaukset
Lärare: jepp (.) tässä tulee oikeita vastauksia (.) käykää jokainen kohta läpi (.) ja kerro myös sen maan lisäksi että mikä juttu se on se sulussa oleva

En elev frågade efter facit. Läraren gav det och påminde eleven om att så utförligt som möjligt förklara ordet i parentes till sin partner istället för att bara säga svaret. Läraren handledde genom att göra klart för eleven vad hen skulle berätta åt sin partner.

Lärare: kerro myös nuo sulussa olevat että mitä ne on ei pelkästään se mihin maahan ne liittyy

Läraren gav diskussionskort åt ett par som hade hunnit göra alla uppgifter. Läraren fungerade som facilitator genom att tipsa eleven som var klar med tidigare uppgifter om vad hen kunde göra med sin partner.

Lärare: täällä on myös sitten keskusteluaiheita sinä voit kysyä noita sinun parilta

Läraren frågade en elev om hen behövde facit. Eleven svarade jakande. Läraren gav facit åt eleven och påminde hen om att så utförligt som möjligt förklara ordet i parentesen åt sin partner istället för att bara säga svaret. Läraren intog en facilitatorroll genom att berätta för eleven hur hen muntligt skulle framföra uppgiften för sin partner.

Läraren: tarviitko (eleven namn) vastauksia?

Elev: *ohörbart*

Lärare: kerro noista assosiaatioista (.) myös toi sulussa oleva että mitä ne on ei pelkästään se maa mihin ne liittyy

Eleven bad om ett facit och läraren gav det och uppmanade eleven att kolla igenom svaren. Läraren bad eleven att också berätta om det som står i parentesen. Läraren handledde alltså eleven i hur hen skulle framföra uppgiften muntligt åt till sin partner.

Elev: *ohörbart*

Lärare: vastauksia

Elev: joo

Lärare: eli sinulla on nyt vastaukset kerro täältä ja tarkista menikö oikein elikkä mihin maahan kajakin laitoitte ja kerro myös että mitä nämä on ei pelkästään se maa

Läraren uppmanade en elev som var klar att berätta om sitt utbyte i Australien. Eleven blev osäker. Läraren sade att småprat räcker också eller diskussionskortet som hen hade delat ut tidigare. Här såg man hur läraren försökte fungera som facilitator genom att uppmuntra eleven till att tala med sin partner fastän de hade gjort klart alla uppgifter.

Lärare: kerropa sinun australian vaihtovuodestasi

Elev: en

Lärare: kyllä kerro (.) tai sitten small-talkia (.) käykää niitä keskustelukortteja läpi eli nämä (.) sinä voi kysyä häneltä niitä juttuja

5.4.2 Par-organisatoriska handlingar och uppkoppling till Skype

22 av 114 interaktioner = 19,3 %

I kategorin *par-organisatoriska handlingar och uppkoppling till Skype* interagerade läraren med en elev eller flera elever för att försäkra sig om att samtliga elever hade en partner samt vem partnern var för varje lektion. Till kategorin hörde även situationer där läraren uppmanade eleverna att ta kontakt med sin partner och där läraren påminde om reservdatorer som kunde användas ifall det uppstod problem med kontakten.

Exempel 7 & 8

Innan eleverna inledde sitt arbete med sin partner uppmanade läraren eleverna att ta kontakt med sin respektive partner. Läraren påminde eleverna om att de hade en siffra som motsvarade deras kanal för den lektionen. Läraren gav instruktioner vilket går under rollen facilitator.

Lärare: hej, genast så ta sen kontakten och kolla att allt fungerar och hoppas vi slipper något extra strul här så...

Lärare: joo hej ta den där kontakten och alla har de där siffrorna som ni har för linjen och kompisen kanske inte ännu ha kommit dit så vänta bara sen (..) och genast om du har problem eller så tar vi (..) måst kolla om vi har reservdator ännu.

5.4.3 Tekniskt stöd

15 av 114 interaktioner = 13,2 %

Kategorin *tekniskt stöd* berörde frågor om GoPro-kameran, problem med det trådlösa nätverket, problem med inloggning, problem med ljud och länkar. Kategorin bestod även av situationer där Skype-kontakten var bristfällig eller när eleverna hade haft frågor gällande Google Docs-skrivverktyget. När läraren hjälpte till med tekniska problem intog hen samtliga gånger facilitatorrollen, då dessa problem även kunde uppstå i andra ämnen, inte enbart i eklasstandem.

Exempel 9

I detta exempel behövde eleven hjälp med att stänga av GoPro-kameran. GoPro-kameran användes för ett par som fungerade som ett fokus-par. Detta fokus-par var till för att utveckla projektet Eklasstandem. Eleven frågade hjälp av sin lärare. Läraren var dock inte bekant med hur man stängde av och sparade efter att man hade använt GoPro-kameran. Eleven undrade ifall projektassistenten (PA) kunde hjälpa till. Assistenten hjälpte eleven att lösa problemet. Eleven insåg att hen visste lösningen men var inte säker nog för att göra det helt själv. I detta exempel fungerade läraren som facilitator genom att tillsammans med eleven lösa problemet, fastän läraren själv inte visste hur man gjorde det.

Elev: hur stänger man av den här
Lärare: jag har aldrig gjort det måste nästan be (IT-ansvarige) komma hit
Elev: vet inte hon det då (syftar på projektassistenten)
Lärare: nä (.) nå jaa hon vet nog faktiskt fråga hjälp av henne
Elev: vad heter hon
Läraren säger projektassistentens namn.
Lärare: jag måste också lite träna på det här (Projektassistenten visar)
Elev: det är som att bara trycka då man har sparat
PA: först trycker du sen sparar du
Elev: då har jag gjort allting rätt

Exempel 10

En elev hade problem med att få en länk att fungera. Eleven bad om hjälp men hann inte få det då en annan elev påminde läraren om att lektionen hade nått sitt slut. Problemet med länken förblev olöst då läraren insåg att lektionen måste avslutas. Då det uppstod tekniska problem intog läraren oftast en roll som facilitator.

Elev: alltså i det där dokumentet så (..) var va det nu (..) så står inte de något och jag får inte upp den där länken
Lärare: länken funkar inte eller
Elev 2: ska vi börja med den där länken
Elev 1: de går inte att öppna den där länken
Elev 2: ska vi inte börja avsluta
Lärare: jo

Exempel 11

Detta var ett exempel på ett fall där eleven försökte påminna läraren om att det trådlösa nätverks-kontakten inte brukade vara den bästa under tandemlektionerna. Eleven ville alltså förbereda läraren inför den möjligheten att kontakten var bristfällig fastän kontakten i stunden verkade fungera. Läraren sade att hen kunde hämta en ny dator

vid behov. Det kunde vara så att eleven hade bett om att få koppla en internetkabel till datorn ifall det trådlösa nätverket inte fungerade. Detta var dock enbart min tolkning från transkriberingen och det jag såg i videoinspelningen. Även här intog läraren en facilitatorroll då hen gav allmänna råd till eleven.

Lärare: eli mikä siinä on ongelma
Elev: ei siinä muuta ongelmaa kuin että tämä tietokone ei suostu löytämään tätä nettiä.
Lärare: joo no kokeile ilman eli langattomana
Elev: niin niin kokeilen kokeilen
Lärare: mutta eikö se nyt toimi
Elev: toimii mutta kunhan se ei vaan ala tökkimään tai pätkimään kesken kaiken
Lärare: no sitten etsitään sinulle varakone
Elev: niin kun ei sitä tiedä että miten se langaton toimii kun siitähän ei ikinä tiedä

Exempel 12

I exemplet nedan bad eleven om hjälp då eleven hade problem med ljudkopplingen. Problemet verkade vara ett gammalt problem då eleven tillsammans med läraren försökte minnas hur de hade löst problemet förr. Till slut kom de på lösningen vilket innebar att de var tvungna att stänga av datorn och koppla i hörlurarna före de startade om datorn. Läraren hjälpte eleven att lösa problemet genom att fungera som facilitator.

Elev: (Lärorens namn) tämä kuuluu tästä taas niin kuin näin...
Lärare: (Projektassistentens namn) det är problem med ljudet att det inte går via mikrofonen
Lärare: det har varit på samma sätt en gång tidigare (talar till projektassistenten)
Elev: ihan sama ongelma kuin viimeksi mutta en muista mitä me tehtiin
Lärare: oliko täällä joku asetus mistä näki sen, että mitkä kuulokkeet on kytketty
Lärare: koska tässä piti olla niin että kuulokkeet ovat paikallaan mutta nyt ne on tullut vasta jälkeensä
Elev: joo niin oli muuten
Lärare: eli pitäisikö nyt sammuttaa ja mennä sitten uudestaan ellei auta et käytät pois piuhaa
Elev: ei auta
Lärare: sano (projektassistentens namn) että sinun pitää sammuttaa tietokone

Exempel 13

I exempel 13 orsakades problemet av att en elev inte lyckades logga in med sina inloggningsuppgifter. Läraren kollade ifall eleven kom ihåg sitt lösenord. Läraren gav några tips på vad eleven kunde göra för att logga in. När inget av dessa tips fungerade var läraren tvungen att låna sina inloggningsuppgifter till eleven så att eleven kunde inleda sitt arbete. Läraren fungerade som facilitator.

Elev: (lärorens namn) en pääse sisään

Lärare: et pääse sisään
 Elev: onko nämä tässä oikein? (pekar på skärmen)
 Lärare: on on
 Lärare: muistatko salasanan
 Elev: kyllä muistan mutta se ei ollut ja sitten minä kokeilin
 Lärare: no kokeile etunimi piste sukunimi jos siellä on joku häikkä
Eleven försöker på nytt.
 Lärare: ei mene (.) eikä ole caps lock päällä?
Eleven försöker fortfarande.
 Lärare: joo (.) tehdään niin että mennään sinne minun tunnuksilla (.) minä saatan nyt näkyä siellä kahdesti mutta minä kirjaudun tuosta toisesta pois (.) nyt menet sinne ihan normaalisti sinne omalle kanavalle

Exempel 14 & 15

Dessa två exempel var korta men de gav en klar bild av det tekniska stöd som läraren gav när det var frågan om skriftverktyget Google Docs som är en del av molntjänsten Google Drive. Elevenna var osäkra på om det de hade skrivit sparades automatiskt eller om de måste spara sina arbeten skilt. Läraren påminde om att verktyget automatiskt sparade det som skrivits. Läraren fungerade som facilitator.

Elev: (Lärarens namn) pitääkö tämä tallentaa?
 Lärare: se tallentuu automaattisesti.
 Elev: eihän tätä tarvinnut mitenkään tallentaa?
 Lärare: ei se tallentuu automaattisesti (.) se on sellainen Google Drive-kansio.

5.4.4 Språkstöd

13 av 114 interaktioner = 11,4 %

Kategorin *språkstöd* innebär att läraren stöder elevens språk via elevens egna frågor eller lärarens eget initiativ. Läraren svarar ofta på elevens språkfrågor, men i vissa fall ber läraren eleven att fråga sin tandempartner.

Exempel 16

En elev frågade av läraren vad “dessa fem stater” var på finska. Läraren hörde först fel men när hen hörde rätt gav hen två översättningar. I detta exempel ser man klart hur läraren agerade som språkstöd. Läraren krävde inte att eleven frågade sin partner utan hen gav ett direkt svar och fungerade därmed som en slags ordbok eller språkexpert.

Elev: vad är dessa fem stater på finska

Lärare: bästa fem (läraren hör fel)
 Elev: dessa fem stater (.) jag måste översätta det till henne men jag vet inte vad det är
 Lärare: nämä viisi valtiota (.) nämä viisi maata
 Elev: nämä viisi valtiota

Exempel 17

Läraren gick runt i klassen och medan hen närmade sig en elev ställde eleven en fråga. Eleven frågade läraren vad "självstyrande" är på finska. Eleven visste att det finska ordet börjar på "itse" men kom inte på slutet av ordet. Läraren gav svaret (itsehallinto) och en exempelmening. Eleven upprepade det finska ordet. Detta är också ett exempel på språkstöd där eleven inte kommer på ett ord och där läraren direkt ger svaret, utan att vägleda eleven. Läraren fungerade som språkexpert.

Elev: (Lärorens namn) vad är ite- (.) alltså självstyrande (.) Itse...
 Lärare: itsehallinto
 Elev: itsehalli
 Lärare: siellä maassa on itsehallinto självstyr
 Elev: itsehallinto
 Lärare: tai alueella on itsehallinto

Exempel 18

En elev frågade läraren vad "skiljer sig" är på finska. Läraren undrade om inte elevens partner visste svaret. När läraren fick ett nekande svar gav hen en översättning åt eleven (eroaa). Läraren exemplifierade ytterligare genom att jämföra orden *skillnad* (ero) med ordet *skiljer sig* (eroaa) för att åskådliggöra skillnaden. Här försökte läraren fungera som coach genom att be eleven att kontrollera med sin partner om hen visste vad ordet var. När eleven sade att partnern inte kunde svaret, lämnade läraren sin roll som coach och tog istället rollen som språkexpert.

Elev: (Lärorens namn) vad är skiljer sig på finska
 Lärare: kunde inte kompisen hjälpa
 Elev: ohörbart
 Lärare: skiljer sig (.) eroaa jostakin
 Elev: alltså heroaa
 Lärare: eroaa (.) vad är skillnaden mikä on ero
 Elev: nä men alltså finskan skiljer sig från dessa
 Lärare: suomi eroaa jostakin

Exempel 19

En elev frågade läraren vad "Åland" är på finska. Läraren uppmanade eleven att kolla det med sin tandempartner till skillnad från tidigare fall där läraren direkt gav en översättning. Eleven kontrollerade med sin partner. Här ser man hur läraren igen

försöker ta coach rollen för att få eleven att utgå från sin partner. Denna gång behövde läraren inte ta språkexpertens roll utan coachrollen räckte till.

Elev: vad är Åland på finska
Lärare: vilket
Elev: åland
Lärare: åland (.) fråga om kompisen kan hjälpa

Exempel 20

En elev frågade vad "ikävöidä" är på svenska. Läraren gav genast två möjliga översättningar. Detta är ett ypperligt exempel på språkexpertis där läraren agerar som en ordbok. För att ge eleven möjlighet att berika sitt språk gav läraren två alternativ.

Elev: (Lärarens namn) mikä on ikävöidä ruotsiksi
Lärare: längta efter (.) sakna.

Exempel 21

Läraren var uppkopplad på Skype på en av tandemparens linje. Läraren lyssnade i några minuter på när paret talade om de kunde eller förstod något av de nordiska språken. Läraren märkte att eleverna i tandemparet inte riktigt förstod varandra så hen avbryter diskussionen med en förklaring på vad eleven försökte säga. Man kunde se på skärmen att paret slutligen förstod varandra med hjälp av läraren. Läraren satte stor betoning på orden *inte alls* i meningen så man kan anta att det var det uttrycket som eleverna hade fastnat på. Läraren fungerade som språkexpert.

Lärare: (Elevens namn) du förstår *inte alls* de där språken

Exempel 22

Eleven visste inte hur hen skulle säga "oikeat vastaukset" på svenska. Läraren gav en sats och sedan en fullständig mening som förslag. Läraren intog rollen som språkexpert. Läraren gav svaret direkt som om hen var en levande ordbok. Läraren försökte ytterligare berika elevens språk genom att sätta uttrycket "de rätta svaren" i en fullständig mening som eleven kunde använda sig av.

Elev: miten minä sanon tuon ruotsiksi
Lärare: de rätta svaren (.) du kan berätta de rätta svaren

Exempel 23

En elev frågade läraren vad "juridik" är på finska. Eleven gavd också början till den mening som hen behövde ordet juridik till (Opiskelen...). Läraren gav en direkt översättning (oikeustiede). Läraren exemplifierade ytterligare och kompletterade den meningen som eleven arbetade med. "Opiskelen oikeustiedettä". Här ser man hur läraren agerade som en språkexpert i den mån att hen i första hand ger den rätta översättningen och i andra hand sätter ordet i rätt form i den mening som eleven ska använda sig av.

Elev: (Lärarens namn) vad är juridik på finska (.) opiskelen
Lärare: oikeustiede
Elev: oikeustiede
Lärare: opiskelen oikeustiedettä
Elev: okej

Exempel 24

En elev frågade av läraren vad "läsår" är på finska. Läraren gav en direkt översättning (lukuvuosi). Detta var ett typiskt exempel på hur läraren agerade språkexpert. Ett väldigt simpelt sätt, där läraren inte gav någon mening som kunde stöda eleven utan hen ger en direkt översättning.

Elev: (Lärarens namn) vad är läsår på finska?
Lärare: lukuvuosi

Exempel 25

I detta exempel kom eleven upp till läraren för att fråga vad toimiala är på svenska. Läraren intog rollen som språkexpert och gav en direkt översättning åt eleven. Det som läraren sade till följande var en aning otydligt, men jag hörde tillräckligt för att kunna anta att läraren gav exempel på olika branscher.

Elev: vad är toimiala på svenska?
Lärare: bransch
Lärare: *Ohörbart (förklarar ytterligare ordet bransch)*

5.4.5 Lärarnas samtal

12 av 114 interaktioner = 10,5 %

Till kategorin *lärarnas samtal* hör situationer där lärarna samtalar via mobiltelefon eller Skype för att klargöra vem som är på plats så att de kan para ihop eleverna med rätt kanal. Lärarna diskuterar även om de kommande uppgifterna. Samtalen mellan tandemlärarna leder till interaktioner som inte uppstår i klasstandem. Det är däremot inte en interaktion som påverkar så hemskt starkt elevernas inläring då samtalen främst handlar om praktiska arrangemang.

Lärarna samtalade ofta i början av lektionen ända tills de var säkra på att samtliga elever hade kommit igång. De gick oftast igenom vilka elever som var närvarande och därefter började de pussla ihop paren så att ingen blev utan partner. Eleverna var färdigt uppdelade i par så om alla var närvarande kunde lektionen startas genast när eleverna hade fått kontakt med varandra. Vid flera tillfällen var det dock alltid någon borta från någondera skolan, vilket ledde till små justeringar från lärarnas håll. Orsaken till varför lektion 2 hade mera lärarinteraktioner än vanligt var att lärarna hade svårigheter att dela upp eleverna i par på ett fungerande sätt, då den ena skolan hade betydligt färre elever på lektionen den dagen. Det tog helt enkelt mera tid än vanligt.

Exempel 26

I exemplen nedan försökte lärare 1 organisera om paren medan lärare 2 gärna skulle ha försökt hålla paren så lika som möjligt. Lärarna diskuterade saken och fortsatte lektionen med ombytta par. Detta samtal mellan lärarna var en av de längre under samtliga lektioner. Lärarna kom överens om en lösning 15 minuter in i lektionen. Efter det framskred lektionen fint.

Lärare 1:	hei montako teitä on nyt
Lärare 2:	moi moi (.) kuule meillä on yksi poissa
Lärare 1:	yksitoista
Lärare 2:	yksi on poissa
Lärare 1:	jaa minä kuulin että yksitoista (.) meitä on tuota nyt niin kolme poissa (.) kirjoittaa koetta.
Lärare 2:	eli meiltä on kanavalta 4 (elevens namn) poissa
Lärare 1:	ja meillähän on nyt fokuspari (.) niin sinne tulee (elevens namn) sinne pariksi
Lärare 2:	okei ja ketä muita teiltä on poissa

Lärarna håller en paus i samtalet för att tänka ut nya par då vissa elever inte är närvarande.

- Lärare 2: haloo haloo
Lärare 1: no niin nyt täällä on vähän niin kuin uudelleenjärjestelty osa
Lärare 2: no niin eli kuka on (elevens namn) pari
Lärare 1: hänellä on tämmöinen kuin (elevens namn)
Lärare 2: joo sitten
Lärare 1: sitten on kaksitoista jossa (elevens namn) meni fokuspariin niin sinne tulee (elevens namn)
Lärare 2: minkä takia (elevens namn) ei ole (elevens namn) kanssa (.) kun (elevens namn) on fokusparissa (.) mehän sovittiin että (2 elevens namn) vaihtaa vaan paikkaa (.) minkä takia piti tehdä näin paljon vaihdoksia
Lärare 1: no tässä tämä koe meillä vähän aiheuttaa sekaannusta mutta onko sillä väliä kun aihe on periaatteessa uusi
Lärare 2: olisi se hyvä jos suurimmalla osalla se pari säilyisi samana

5.4.6 Lärarens feedback

11 av 114 interaktioner = 9,6 %

Kategorin *lärarens feedback* består av situationer där läraren frågar av eleven hur hen anser att lektionen har gått, där läraren ger feedback till en elev och där läraren ger feedback till hela gruppen.

Exempel 27

När lektionen närmade sig sitt slut började läraren gå runt för att fråga av eleverna hur de ansåg att lektionen hade gått. Läraren frågade av en elev hur det hade gått och visade förståelse för eleven när eleven hade haft svårigheter under lektionen. Läraren tog alltså mera av en facilitatorroll för att kartlägga vad som hade varit svårt.

- Läraren: hur gick det
Elev: inte alls något bra
Lärare: ja men så kan de vara ibland (.) var det svårare teman eller
Elev: ja svårt
Lärare: hade du kollat på förhand lite? (uppgifter)
Elev: nå joo något lite
Lärare: fick du stöd av paret
Elev: jo
Lärare: ja men det kan ju vara dagsformen så att säga (.) att just i dag
Elev: ja

Exempel 28

Läraren avslutade ofta lektionerna genom att fråga av klassen som ett kollektiv om hur de ansåg att lektionen hade gått. När eleverna medgav att det hade varit svårt ville

läraren veta vad orsaken kunde vara till svårigheterna. Hen undrade ifall problemen berodde på uppgifternas svårighetsgrad eller om det bara var frågan om elevernas form just den dagen. Läraren orienterade sig mera mot en facilitatorroll för att kartlägga vad som varit svårt.

Läraren: gick det bra (hela klassen)
Klassen: nää
Läraren: var det på grund av uppgifterna eller var det dagsformen
Elev: nä alltså jag tyckte jag var trött och bara orkade inte

Exempel 29

Till en elev gav läraren mera utförlig feedback då det visade sig att läraren hade följt med eleven och dess partner i fråga via Skype. Här tog läraren rollen som handledare eller coach för att få veta vad eleven tyckte och sedan gav hen sin egen åsikt om hur lektionen hade framskridit. Lärarens feedback var tandemspezifikt då hen ansåg att eleven skulle bli riktigt duktig på att tala svenska om hen oftare skulle ha möjlighet att gå på en tandemkurs, vilket enligt mig är en indikation på coachrollen inblandat i facilitatorrollen. Läraren talade även uppmuntrande som en coach för att få eleven att inse sin styrka vilket eleven tillslut gjorde.

Lärare: hur kändes det (.) hade du en bra dag
Elev: joo
Lärare: jag lyssna en stund på er diskussion så ja tycker ni hade bra diskussion och du tycks (.) det var jättebra (.) du som förklarade saker
Elev: nå joo
Lärare: ja menar att ni hade riktigt ordentlig diskussion (.) jag märkte att en del par hade kanske sådant kommentera kort och nå joo det är bra och så for de till följande och de var jätte snabbt färdiga sen
Elev: jag är sådär allmänt att jag vill som inte bara säga att joo det är bra
Lärare: utan
Elev: jag vill som säga någonting
Lärare: du har säkert ett par också som berättar mera
Elev: jaa nå hon kan vara ganska sådär tystlåten ibland men ja försöker som ändå
Lärare: pusha ut lite
Elev: jaa sådär (.) joo

Exempel 30

Läraren avslutade lektionen genom att kollektivt fråga av eleverna vad det hade tyckt om lektionen. Efter att eleverna hade svarat jakande gav läraren positiv feedback till eleverna. Läraren fungerade som facilitator.

Lärare: hej hur gick det?

Elever: bra
Lärare: jag tycker ni jobba jättebra (..) man märkte tydligt att ni hjälpte och kunde hjälpa i olika situationer och ni hade bra diskussioner (..) ni hjälpte bra till med i skrivuppgiften

Exempel 31 & 32

Lektionen närmade sig sitt slut. Läraren gav positiv feedback till en elev. Läraren tyckte att eleven hade utvecklats varje lektion. Eleven tyckte själv att hen var svag på svenska. Läraren ansåg att eleven hade kunna bli flytande i svenska om hen i andra kurser också skulle få chansen att tala så här mycket som hen hade fått göra i tandemundervisning. Även här tog läraren en facilitatorroll när hen lyfte fram elevens utveckling och försökte höja hens självförtroende.

Lärare: hyvä (elevens namn) (..) sinä edistyt koko ajan (..) ajattele jos olisi joka kurssissa tätä niin sinä keväällä puhuisit jo tosi hyvin ruotsia
Elev: minä en osaa ruotsia.
Lärare: osaat sinä (..) kun vaan yrität

Läraren avslutade lektionen genom att ge positiv feedback kollektivt till hela klassen. Detta kunde ses som en kollektiv handledarroll där läraren både gav feedback och instruktioner.

Lärare: hyvä (..) hienolta näytti teidän työskentely ja suurin sai varmaan kirjoitelman loppuun ja jos se jäi kesken niin sen voi kirjoittaa kotona loppuun

5.4.7 Lärarens helklassinstruktioner

4 av 114 interaktioner = 3,5 %

Till kategori *lärarens helklassinstruktioner* hör situationer där läraren påminner om vad elevernas roll är under lektionen och där läraren uppmanar eleverna att inleda arbetet.

Exempel 33

Läraren inledde lektionen med att påminna eleverna om att de skulle fokusera på innehållet och att de kunde förklara utförligare vad de menade. Läraren ville också påminna eleverna om att inte gå igenom uppgifterna i all hast, utan att de skulle göra uppgiften ordentligt. Hen uppmanade eleverna att motivera sina val i uppgifterna. Läraren stödde inte eleverna på ett språkligt sätt, utan agerade mera som en coach då

hen gav tandemspecifika instruktioner och påminde om elevens roll i tandemsamarbetet.

Lärare: när ni går framåt så satsa på innehållet

Lärare: vikt i det där att varför väljer du (.) och lyssna på kompisen (.) du kan ställa också frågor (.) kan du motivera kan du berätta mera (.) det är ganska viktigt

Läraren tog upp elevernas tandempartner som skulle fungera som stöd då eleven stöter på problem. Läraren nämnde att även hen är tillgänglig och gärna hjälper till, men att det är den andra halvan i tandemparet som ska vara det huvudsakliga stödet. I detta exempel fungerade läraren också som coach då hen påminde eleverna om hur de skulle gå till väga då de talade och förklarade och möjligen stötte på problem. Läraren gav alltså tandemspecifika instruktioner.

Lärare: så satsa alltid på innehållet (.) du har inte bråttom att gå vidare utan satsa mera på vad har du att berätta motivera ställ frågor och be hjälp om du behöver av den här kompisen (.) främst av honom eller henne.

Exempel 34

Läraren inledde lektionen med att påminna eleverna om deras roll i interaktionen med sitt tandempar. Läraren uppmanade eleverna att de skulle tala så tydligt som möjligt och sträva efter att försöka förklara så mångsidigt som möjligt. Läraren ville att eleverna skulle fungera som hjälp, stöd och modell. Läraren påminde eleverna om att de skulle tala i ett lagom tempo och vid behov förklara saker på flera olika sätt. Läraren fungerade som coach.

Lärare: hej kom ihåg nu din roll här att du e den där som hjälper stöder är modell okej (..) förra gången om du märkte att du tala lite för snabbt till exempel så satsa på det där (..) inte behöver du börja tala såhär (talar överdrivet långsamt) men du vet själv (..) och förklara gärna lite mera (..) särskilt om kompisen ser lite ut att förstod han eller hon inte så förklara lite mera (..) på ett annat sätt kanske.

5.5 Sammanfattning av resultaten

Resultaten från min undersökning tyder på att läraren sätter sin tid på fyra olika slags aktiviteter under en eklasstandem-lektion. Utgående från min analys skapade jag

kategorierna *Skype-observation*, *interaktion mellan tandemlärarna*, *interaktion med elever* och *annat* (se diagram 1). Kategorin *Skype-observation* handlar om den tid som läraren följde med ett tandempars Skype-diskussion genom att koppla sig själv till diskussionen. I medeltal använde läraren knappt 22 % av tiden på att observera Skype-diskussioner per lektion. Trots att data över Skype-observationer saknades från två lektioner, kan man ändå urskilja skillnader mellan lektionernas observationstid. Tekniska problem drog ner på lärarens möjlighet att observera Skype-diskussionerna, men även lärarens eget val av vad hen gjorde på lektionen var en påverkande faktor (gick läraren runt i klassen eller observerade hen via Skype). Kategorin *interaktion med elever* innebär den interaktion som läraren hade med eleverna. I medeltal interagerade läraren med eleverna ca 13 % av lektionstiden. Interaktionstiden mellan lärare och elev ökade direkt om tekniska problem uppstod eller om uppgiftsinstruktionerna var bristfälliga, och tvärtom minskade interaktionstiden om lektionen löpte på smidigt.

Den tredje kategorin *interaktion mellan tandemlärarna* syftar på den interaktion som skedde mellan de två lärarna i eklasstandem, det vill säga läraren i Petalax gymnasium och läraren i Leppävirran lukio. I medeltal interagerade tandemlärarna sinsemellan drygt 10 % av lektionstiden, men tekniska problem och bortfall av studerande ökade tandemlärarnas interaktionstid. Den fjärde och sista kategorin *annat* är den kategorin som läraren lade överlägset mest tid på (i medeltal 64 %). Kategorin *annat* innebär all övrig tid utöver de tre tidigare nämnda kategorierna, till exempel tiden som läraren gick runt i klassen, skrev anteckningar eller bara satt och såg ut över klassen. Det som läraren gjorde i kategorin *annat* har ingen synlig koppling till eklasstandem.

Resultaten pekar på att tandemläraren är passiv under nästan 2/3 av lektionen (kategorin *annat*). Läraren är främst aktiv vid behov, då eleverna eller den andra tandemläraren kräver det. Läraren orienterar sig främst mot rollerna facilitator och coach, medan läraren i mindre utsträckning agerar som språkexpert.

Resultaten visar att det oftast var eleven som initierade interaktion i eklasstandem (se diagram 2). Under 4 av 5 lektioner var antalet elevinitierade interaktioner högre än lärarinitierade interaktioner. Även lärarens antal initiativ mot både enskilda elever och

hela gruppen var relativt jämnt under 4 av 5 lektioner. Dessa resultat visar hur ofta interaktioner har skett och vem som har initierat dem.

Den andra delen av resultaten berör interaktionernas syfte. Utgående från analysen av videomaterialet hittade jag sju olika syften med interaktionerna, vilket gjorde att jag skapade sju olika kategorier (se diagram 3). Det främsta syftet med interaktionerna var att *förtydliga uppgifter och instruktioner*. I den här kategorin kunde 37 interaktioner av 114 placeras in. I den minsta kategorin *lärarens helklassinstruktioner* kunde endast 4 interaktioner av 114 placeras in. De övriga kategorierna är *par-organisatoriska handlingar och uppkoppling till Skype* (22), *tekniskt stöd* (15), *språkstöd* (13), *lärarnas samtal* (12) och *lärarens feedback* (11).

6 Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag resultaten i jämförelse med teorin. Jag diskuterar resultaten i den ordning som de beskrivs i resultatkapitlet. Därefter diskuterar jag mitt val av metoder. Avslutningsvis ger jag förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Som man kan se i diagram 1 (lärarens tidsanvändning) har det skett en total förändring i jämförelse med Bergqvist m.fl. (2012) redogörelse för teorin om två tredjedelsregeln som antyder att läraren talar ungefär 2/3 av lektionen. Mina resultat visar det motsatta, d.v.s. att läraren i genomsnitt är *passiv* under nästan två tredjedelar av lektionen (64 %). Detta tyder helt klart på att eklasstandem är elevcentrerat vilket också är det övergripande målet med tandem som språkundervisningsmodell. (Karjalainen & Pörn, 2015). Karjalainen och Pörn lyfter även fram elevens autonomi i tandemmodellen. Elevens autonomi verkar bli en aning större i eklasstandem än klasstandem då eleverna i eklasstandem samtalar på en virtuell plattform. Den virtuella plattformen medför en utmaning för läraren som inte lika enkelt kan få kontakt med båda eleverna i ett tandempär.

Larsen-Freeman och Tornberg (2000; 2015) lyfter fram några principer om lärarens roll gällande den kommunikativa metoden. I den kommunikativa metoden fungerar läraren som en diskussionsledare, till skillnad från grammatik- och översättningsmetoden där lärarens uppgift är att fungera som språkexpert. Läraren ska försöka styra eleven till att använda språket på ett mångsidigt sätt. Läraren ska också skapa autentiska situationer som eleven har genuin nytta av. Lärarens fokus ligger inte på de fel eleverna möjligen gör, utan på att vägleda eleven till att producera så mycket tal som möjligt fastän eleverna inte vore så duktiga i målspråket. Lärarens uppgift är också att initiera interaktioner mellan eleverna, vare sig det är frågan om par eller grupper. Lärarens roll är därmed mindre dominant än vad den är i mera traditionell språkundervisning. (Larsen-Freeman, 2000, s. 128–130.) Det som Larsen-Freeman lyfter fram kan man tydligt se i eklasstandem den skillnaden att det är mycket mer ansvar på eleven och mindre på ansvar på läraren, vilket kommer fram i mängden aktivitet för både eleverna och läraren. Eklasstandem visar sig vara en

undervisningsmodell som stöder och även förstärker de punkter som Larsen-Freeman tar upp.

Som språkundervisningsmodell visar eklasstandem sin mångsidighet genom att skapa autentiska situationer för eleven att använda målspråket på. I eklasstandem ska eleverna inte fokusera på fel utan de ska sträva efter att producera tal så mycket som möjligt. Larsen-Freeman (2000) lyfter även fram lärarens roll som den som ska initiera interaktioner mellan eleverna. I eklasstandem syns lärarens initiativ inte lika bra som i klasstandem där läraren kan få kontakt med bägge eleverna i ett tandempar. I eklasstandem har eleverna ännu större ansvar för sitt lärande och det är främst eleverna själva som initierar interaktioner, både mot sin partner och mot läraren.

Man kan i diagram 1 även se att läraren interagerar med eleverna i genomsnitt 13,2 % av lektionstiden. Om man ännu går tillbaka till IRE-strukturen (Bergqvist, m.fl. 2001, s. 19–20) där läraren talar två tredjedelar av lektionen kan man se hur markant förändring eklasstandem har på språkundervisningen. Hurdan effekt detta har på elevernas språkkunskaper är något som vore intressant att ta reda på. Gällande lärarens tidsanvändning bör det påpekas att jag inte har lyckats samla in data för kategorin Skype-observation för de två första lektionerna p.g.a. kamerans placering. Jag valde ändå att göra det till en kategori fr.o.m. den tredje lektionen då jag såg vad läraren gjorde vid datorn. Jag ansåg att det var en viktig del av lärarens tidsanvändning. Andelen för kategorin *annat* vore därmed antagligen lägre för de två första lektionerna men jag anser att det inte skulle ha en drastisk förändring på hela resultatet utan kategorin *Skype-observation* skulle kanske vara lite högre och kategorin *annat* skulle kanske vara lite lägre. Med andra ord är kategorin *Skype-observation* inbakad i kategorin *annat* för lektioner 1 och 2.

Det som även påverkar kategorin Skype-observation är enligt mig lärarens val av arbetssätt. Det är valet för just den dagen som påverkar hur mycket läraren hinner och kan observera via Skype. Interaktionen mellan tandemlärarna är något som är unikt för eklasstandem. Den interaktionen verkar vara ganska rutinbaserad för varje lektion. Om en lektion påträffades av problem kunde det ske mera interaktion mellan lärarna. Jag tror även att ju längre man jobbar med eklasstandem desto färre gånger behöver man interagera med den andra tandemläraren under lektionstid då bägge lärarna helt enkelt

blir bättre på att sätta igång eleverna och eleverna blir också mer autonoma och kommer oftare igång mera självständigt. Detta syns tydligt i diagram 2 där kategorin interaktion mellan tandemlärarna är relativt hög för lektionerna 2 och 3 medan den är betydligt lägre under lektionerna 1 och 4. Detta påverkades enbart av hur smidigt eleverna kom igång med sitt arbete, hur tekniken fungerade samt om alla som var på plats hade en partner. I lektion 4, som var så gott som fri från problem, är kontakten mellan lärarna ganska liten vilket jag tror att kommer att bli den fortsatta trenden med tanke på att projektet är i startgroparna och att tekniken ständigt utvecklas.

I klasstandem måste lärarna samarbeta mycket gällande planering och hur de genomför tandemmötena. Skolor som håller på med klasstandem måste synkronisera sina scheman och de måste även fysiskt vara i samma utrymme. (Karjalainen & Pörn, 2015). Att synkronisera scheman är också aktuellt i eklasstandem medan grupperna i eklasstandem givetvis är i olika utrymmen. I klasstandem är det en lärare som ansvarar för hela gruppen medan det är två lärare som samarbetar i eklasstandem vilket betyder att lärarna kan och behöver hålla kontakt med varandra under en lektion i eklasstandem.

Man kan få den uppfattningen från diagram 2 att en lärare i eklasstandem har ett ganska lätt jobb. Det som dock inte syns i diagrammet gällande lärarens tidsanvändning är den tid som läraren jobbar inför och efter eklasstandem-lektionerna. Från videoinspelningarna får man den uppfattningen att det största jobbet görs innan lektionerna medan själva lektionen löper smidigt, ifall man gjort ett bra jobb innan. Hur mycket jobb och hurdant samarbete tandemlärarna har kring uppgifterna är något som inte kommer fram i videoinspelningarna. I vilken utsträckning vanliga språklektioner och eklasstandem-kurser är kopplade till varandra kommer inte heller fram.

I eklasstandem visar det sig att det är eleven som främst tar initiativ till interaktionerna med läraren. Då läraren inte kan följa med alla par samtidigt ligger ansvaret på eleven att för det första klara sig på egen hand eller med hjälp av sin partner och först sedan ta kontakt med läraren. Då eklasstandem har den virtuella aspekten finns det givetvis en större risk för problem. Utgångsläget är givetvis att allting fungerar som det ska men som diagram 2 visar kan antalet interaktioner vara mycket höga om en lektion

präglas av tekniska problem eller otydliga anvisningar eller uppgifter. Lektion 4 var däremot en indikation på hur lite interaktioner det även kan initieras om allting fungerar optimalt. Att eleven för det mesta initierar interaktioner kan enligt mig generaliseras på grund av upplägget i eklasstandem där läraren inte konstant kan följa med samtliga elevers arbete, vilket betyder att ansvaret ligger på eleverna. Däremot kan man inte generalisera i vilken mån interaktionerna sker då man kan se i diagram 2 hur det varierar mycket under några lektioner fastän elevgruppen var samma.

Enligt Björklund m.fl. (2005, s. 19) är lärarens huvudsakliga roll i språkundervisning idag att fungera som en handledare. Denna handledning kan jämföras med Pörn och Hansells (2017) definition på facilitator. Enligt Pörn och Hansell (2017) är det lärarens uppgift i klasstandem att hjälpa eleverna genom att t.ex. jämföra modersmålet med målspråket eller genom att fungera som en slags ordbok. Lärarens roll i klasstandem kretsar främst kring språket och att coacha, vilket innebär att hjälpa eleverna med att följa de riktlinjer som tandem som undervisningsmodell har. Pörn och Hansell (2017, s. 7–10) lyfter fram olika sätt som läraren kan använda sig av för att fungera som språkexpert (se kap. 3.5). Dessa sätt används även i eklasstandem då läraren orienterar sig mot rollen som språkexpert. Exempel på detta finns i kapitel 5.4. Pörn och Hansell (2017) påminner även hur det i förstahand är tandempartnern som ska fungera som hjälp men ifall det inte lyckas lösa problemet kan läraren fungera som stöd. Även i eklasstandem kan man se tydliga tecken på att läraren har liknande roller som i klasstandem (facilitator, språkexpert och coach) medan eventuella skillnader uppstår i vilken mån läraren intar de olika rollerna. I eklasstandem tar läraren oftare rollen som facilitator och coach medan rollen som språkexpert blir mindre. Jag tror att detta har en direkt koppling till eklasstandem som undervisningsmodell. Eleverna har en ökad autonomi, de stänger ut läraren och resten av klassen då de samtalar med sin partner via Skype, vilket leder till att de är tvungna att själva ta reda på i samarbete med sin partner om de inte kommer på ett ord. Stundvis kan eleven fråga efter språkstöd men jag tror att tröskeln för det är högre i eklasstandem än i klasstandem.

Det som främst påverkade mängden interaktioner i eklasstandem var förtydligande av uppgifter samt tekniska problem. Om en lektion är fri från tekniska problem och uppgifterna är tydligt formulerade kan läraren ha en mycket liten roll under en lektion i eklasstandem. Enberg, Pörn och Karjalainen (2016) lyfter fram tekniska problem,

uppgiftstyper och virtuellt samarbete som utmanande i eklasstandem vilket även i min undersökning har visat sig stämma då majoriteten av interaktionerna i eklasstandem främst berör uppgifterna och tekniken samt det virtuella samarbetet mellan tandemlärarna.

Vad visar mina resultat? De visar att eklasstandem som språkundervisningsmodell möjliggör ett elevcentrerat arbetssätt. Resultaten visar hur lärarens aktivitet ändras markant från det traditionella. Det man kan generalisera utgående från mina resultat är lärarens tidsanvändning, d.v.s. aktivitet under en lektion, vilken roll läraren har i eklasstandem samt vem det är som initierar interaktionerna under en lektion i eklasstandem. Man kan även se hurdana interaktioner det uppstår i eklasstandem. Det man även kan generalisera är i vilken mån det sker interaktioner. Resultaten tyder på att syftet med interaktionerna ofta är t.ex. *förtydligande av uppgifter och anvisningar* (knappt 33 %), *par-organisatoriska handlingar* (drygt 19 %) och *tekniskt stöd* (drygt 13 %). Dessa tre kategorier utgör 65 % av samtliga interaktioner. Man ser även tydligt hurdana interaktioner läraren är med om. Det som är intressant är att den största andelen, d.v.s. anvisningar för uppgifter är störst fastän uppgifterna är det som jag anser att läraren kan påverka mest. Då eklasstandem är mycket elevcentrerat är det främst uppgifterna som läraren kan påverka helt och hållet. Att nästan en tredjedel av alla interaktioner berör uppgifterna i någon mån är något överraskande för mig då jag antar att lärarna har lagt mycket tid på uppgifterna. Det som även överraskar mig är att de tekniska utmaningarna inte var den största kategorin. Om lärarna utvecklar uppgifterna och helt enkelt blir bättre på att formulera dem tror jag att mängden interaktioner sjunker, vilket skulle göra eklasstandem ännu mera elevcentrerat. Samma tanke har jag gällande tekniken, ju bättre deltagarna i eklasstandem blir på att använda och utnyttja tekniken, desto mer autonoma kan eleverna vara. Personligen ser jag att de två ovan nämnda typerna av interaktioner kommer att minska i framtiden i samband med att eklasstandem vidareutvecklas. Jag tror även att par-organisatoriska handlingar, feedback samt språkligt stöd är en form av interaktion som däremot kommer att hållas lika eller till och med öka i framtiden.

Jag vågar påstå att lärarens roll är något lika i jämförelse med klasstandem med den skillnaden att läraren har en synligare roll i klasstandem då hen kan få kontakt med bägge eleverna i tandemparet utan att behöva koppla upp sig till Skype eller någon

annan virtuell plattform. Läraren orienterar sig mot samma roller i eklasstandem som hen skulle göra i klasstandem. Det som även skiljer eklasstandem från klasstandem är att eklasstandem har enligt mina resultat unika interaktioner som man inte stöter på i klasstandem. Dessa interaktioner är *tekniskt stöd*, *par-organisatoriska handlingar* och *lärarnas samtal*. Man kan alltså påstå att lärarens roll i eklasstandem är mera utvidgad än i klasstandem, vilket främst beror på att tekniken spelar en stor roll i eklasstandem.

Jag tror att antalet interaktioner är färre i eklasstandem än i klasstandem för den orsaken att tröskeln för eleverna att fråga efter hjälp i eklasstandem är högre då de har sina hörlurar på och dels är i en egen värld med enbart sin partner. I den världen finns det inte alltid utrymme för en lärare. Det märktes även ofta att då läraren råkade vara i närheten av eleverna var tröskeln lägre för eleverna att fråga efter hjälp. Det är helt enkelt opraktiskt för eleverna att ta bort hörlurarna och fråga hjälp av läraren som ofta inte vet kontexten. Eklasstandem utmanar alltså eleverna att lösa problemen själva eller i samarbete med sin partner, vilket klasstandem inte gör lika aktivt då det är lättare för läraren att erbjuda sin hjälp i klasstandem, vilket leder till att det inte krävs så mycket av eleverna att ta stöd av läraren.

6.2 Metoddiskussion

Mitt syfte och mina forskningsfrågor har styrt mig till att använda en kombination av metoder, en kvalitativ analys på hur lärarens tidsanvändning ser ut, hur lärar-elev interaktioner sker samt en kvantitativ analys på i vilken mån det kvalitativa skett. I ett nötskal har jag analyserat både ord och siffror, vilket Merriam lyfter fram som en beskrivning på den kvalitativa metoden och den kvantitativa metoden (1994, s. 83). Inledningsvis var jag enbart intresserad av vad lärarens roll är i eklasstandem. Efter en tid ansåg jag att jag skulle få starkare resultat om jag även kunde visa i vilken mån läraren gör det hen gör. Jag har studerat ett fenomen på djupet (lärarens roll), vilket Hirsjärvi m.fl. ser som utgångsläge för en kvalitativ undersökning. När jag gick in på djupet av fenomenet kom jag fram till sådana aspekter av lärarens roll att jag beslöt mig för att lyfta fram dessa aspekter genom att även visa på den kvantitativa aspekten i fenomenet.

Jag har alltså kombinerat de två metoderna för att öka på generaliserbarheten i min undersökning. Ju bättre jag kan påvisa den kvantitativa aspekten, desto bättre kan jag generalisera mina resultat. Jag har använt bägge metoderna för att komplettera varandra. Tanken är att de skulle ge en mera fullständig bild av det jag undersökte. Att få en mera fullständig uppfattning är enligt Denscombe (2000, s. 151–156) ett sätt att använda en metodkombination.

Bassey (refererad i Bell, 2006, s. 21) talar för generaliseringen, dock med ett annat begrepp, relaterbarhet. Med detta syftar Bassey på det faktumet att fallstudien har ett stort värde så länge den information som har tagits ur fallstudien är relevant och som en annan person kan relatera till i sitt eget arbete. Detta gäller starkt i min avhandling där jag hoppas att framtida tandemlärare och lärare överlag får en klar uppfattning över lärarens roll som språkligt stöd och vad som krävs av hen i eklasstandem.

Denscombe anser att målet med en fallstudie är att ”belysa det generella genom att titta på det enskilda” (2010, s. 59–60). Jag tycker att detta uttryck passar perfekt för det jag har gjort. Förstås är det frågan om ett fall men jag ser inte några indikationer som skulle styra lärarens roll mot något helt annat än vad mina resultat visar. Varför jag inte ser några indikationer beror på att jag ser lärarens roll i eklasstandem som ett systematiskt fenomen, något som även Merriam (1994) ser som en orsak till att jobba med fallstudie som forskningsmetod.

Mitt fall är representativt för att den utförs i samband med projektet Eklasstandem, d.v.s. de lärare som jag har observerat är troligen de bästa i landet på att utföra eklasstandem som språkundervisningsmodell då de är med och utvecklar projektet. Att se hur de jobbar ger en ganska bra indikation på tandemlärarens roll i eklasstandem.

Jag tror inte att resultaten är unika då jag anser att eklasstandem som metod har en viss grund som alla utövare utgår ifrån. Denna grund leder till att de som använder sig av metoden till en hög grad jobbar lika. Jag ser även inte ännu så mycket spelrum i hur eklasstandem är uppbyggt. Innehållet varierar ju givetvis. Mitt fall är inte heller unikt i den bemärkelsen att lärarna i mitt fall utgår från en och samma undervisningsmodell som de tillsammans varit med om att utveckla. Man kan däremot inte påstå att det är

så här som samtliga lärare jobbar med eklasstandem, utan mera i stilen av att så här kan lärare jobba med eklasstandem.

Personligen ser jag inte hur lärarens roll skulle drastiskt förändras om man undersökte flera fall då jag kan tänka mig att det uppstår liknande situationer som varit aktuella i mitt fall. Detta innebär att jag känner mig bekväm att generalisera lärarens roll i eklasstandem fastän jag bara har studerat ett enskilt fall. Med tanke på att eklasstandem som språkundervisningsmetod är i startgruperna finns det inte så mycket forskning att jämföra med, vilket enligt mig gör fallet mer generaliserbart. Man kan däremot även se resultaten som inte generaliserbara med det argumentet att projektet just är i startgruperna, vilket betyder att det kommer ännu att utvecklas i den mån att även lärarens roll kommer att förändras. Man bör även komma ihåg att en lektion i eklasstandem kan se olika ut på grund av t.ex. lärarnas olika arbetssätt och att elever är olika. Därför kan det vara svårt att överhuvudtaget generalisera mitt fall. Det som däremot ytterligare ökar på generaliserbarheten är att jag har analyserat två lärare. För att ha en ökad generaliserbarhet skulle jag behöva studera flera lärare under flera lektioners tid.

Enligt Merriam (1994, s. 46) passar fallstudie bra som metod till att undersöka pedagogiska problem eller program (eklasstandem) som sedan kan lösa problemet eller påverka programmet i fråga. Det är precis vad jag har strävat efter med min undersökning - att belysa vad lärarens roll är i eklasstandem, samt hur den ser ut i jämförelse med andra språkundervisningsmetoder för att sedan kunna påverka projektet och även ge riktlinjer för framtida tandemlärare som kanske funderar över sin roll som tandemlärare.

För min avhandling har jag observerat fem lektioner på 45–55 minuter. Det kan diskuteras om det är ett för litet sampel men man torde se i resultatdelen att det är tillräckligt med tanke på de mönster som träder fram, samt i vilken mån dessa mönster finns. Det var också den mängd lektioner jag hade tillgång till. Fördelen med att observera med hjälp av videoinspelningar var att jag kunde spela upp videoinspelningarna flera gånger för att få ut allt ur materialet. Skulle jag ha observerat på plats skulle jag inte ha åstadkommit liknande resultat. Videoinspelningarna

möjliggjorde även tidräkning, d.v.s. jag kunde se hur mycket tid som läraren använde för diverse aktivitet.

Efter att jag var tvungen att vidga min forskning skrev jag även ner tiden för alla interaktioner som skedde mellan eleverna och läraren under lektionen. Därefter tog jag bort de interaktioner som inte var relevanta för min forskning. I detta skede hade jag svart på vitt de tider i videoinspelningen där det skedde något som jag ville analysera. På detta sätt undvek jag att behöva se på videon i sin helhet i ett senare skede, utan jag kunde ta mig till de tidpunkter som var väsentliga för avhandlingen. Även Derry m.fl. (2010, s. 9) ser detta arbetssätt där man först ser på helheten och sedan spjälkar upp den till passliga bitar som grunden för induktiv analys.

Även om man är ute efter något specifikt när man analyserar sitt material finns det skäl att förhålla sig öppen för oväntade händelser som trots allt kan vara relevanta. Det lönar sig alltså inte att stänga sig helt för något man tror att inte är relevant för då kan man missa något viktigt. (Derry m.fl. 2010, s.16). Detta förhållningssätt var jag tvungen att anamma efter att det visade sig att mina ursprungliga forskningsfrågor och syfte inte gav ett tillräckligt stort resultat. Det var väldigt ögonöppnande att se hur mycket material det egentligen fanns, jag hade bara inte fokuserat på det då jag var så bestämd att hitta information kring det som var den ursprungliga tanken.

För att få en djupare kunskap om interaktionerna som skedde under en lektion i eklasstandem valde jag att presentera resultaten även med transkriberingar och beskrivande text för att ge läsaren en så tydlig bild som möjligt. När den slutgiltiga texten hade fått sin form var det viktigt att den var lättläst. Enligt Patel och Davidson (2011) är det viktigt att tänka på en god balans mellan citat och egna kommentarer. Om den slutgiltiga texten består av många citat och lite egen text blir det läsarens ansvar att utföra hela analysen, vilket inte är meningen. Om man däremot har för mycket text och för få citat kan läsaren ifrågasätta trovärdigheten för arbetet, då tolkningarna saknar empiriskt bevis. (Patel & Davidson, 2011, s. 121). I denna avhandling fungerar transkriberingarna även som bevismaterial för de kategorier jag har skapat. Att samtidigt analysera transkriberingar men även lämna en chans för läsaren att tolka dem var en utmanande process.

Bearbetningen av data medförde vissa utmaningar. De två första lektionerna blev filmade från klassens bakre del vilket betyder att jag inte kunde se vad läraren gjorde då hen satt vid sin dator. Jag kunde ha antagit att läraren observerat elever via Skype men då jag inte med säkerhet kan bevisa det så lät jag bli, för trovärdighetens skull. I de tre andra lektioner blev lektionen filmad från lärarens perspektiv vilket möjliggjorde en bredare analys som slutligen ledde till kategorin *Skype-observation*. Då lektionerna blev filmade från denna vinkel kunde jag se lärarens datorskärm tillräckligt bra för att se om hen följde med ett tandempar via Skype eller inte. Jag valde att ta med denna Skype-observation som en kategori då jag ansåg att den var en väsentlig del av vad läraren gjorde under en eklasstandem-lektion. Givetvis är det inte idealt att en kategori saknar material från två lektioner men jag anser ändå att material från tre lektioner ger mera än inget material alls. Det syns även i diagram 1 där man ser hur kategorierna gällande lärarens interaktioner är i linje med medeltalet för respektive kategori.

Analysprocessen hade kanske blivit smidigare om jag hade använt ett program som skulle ha underlättat analysarbetet. Programmet skulle ha gjort det möjligt att markera väsentliga stycken och ställen i videomaterialet och dessutom gett mig möjlighet att skapa kategorier digitalt. I den här undersökningen skötte jag istället hela analysprocessen analogt och använde mig av penna, papper och pausknappen. På grund av att materialet endast bestod av fem lektioner fungerade det ändå helt bra.

Det som också skulle ha underlättat analysen av materialet var om man skulle ha hört eleverna lite bättre. För att höra vad eleverna sade var läraren tvungen att vara tillräckligt nära eleverna så att lärarens mikrofon fångade upp det som eleverna sade. En mikrofon till eleverna skulle inte vara någon bra lösning heller. Som tur var det bara frågan om några enstaka fall där jag inte kunde höra vad eleven sade. Under lektionerna i Petalax befann sig ytterligare en till lärare i klassen under en del av lektionerna i eklasstandem. Detta medförde som tur inte några problem då det slutligen var den läraren som bar på mikrofonen som interagerade med eleverna. Skulle den andra läraren ha gjort det skulle det ha medfört utmaningar med att analysera materialet.

Jag ser min undersökning som valid då jag har studerat det som jag har haft som syfte att studera. Jag har studerat lärarens roll i eklasstandem ur ett brett perspektiv. I min undersökning består materialet av videoinspelningar som är konstanta oberoende av vem som tittar på dem. De erbjuder samma information oberoende av frågeställningen. Har man samma frågeställning så torde man få ut samma information då materialet i sig inte lämnar rum för tolkning. För mig gör detta min undersökning även reliabel. Ur ett etiskt perspektiv har jag även lyckats behålla en hög etisk standard då jag varken använder namn eller syftar på någotdera kön. Jag känner inte till informanterna och jag har skrivit under ett kontrakt där jag lovar att inte sprida materialet och när min avhandling är färdig ska jag radera allt material jag har angående min avhandling. Därtill är det frågan om ett projekt där alla som är med i projektet är med av fri vilja och de vet att materialet kommer att användas i forskningssyfte.

Om jag skulle göra något annorlunda skulle jag önska att analysera åtminstone sex lektioner, tre från Petalax och tre från Leppävirta för att se om resultaten skiljer sig beroende på skolan eller läraren. Nu analyserade jag fyra lektioner från Petalax och en lektion från Leppävirta. Fastän jag fick bra material från Leppävirta måste man komma ihåg att det var enbart en lektion, så man kan inte med säkerhet påstå att läraren jobbar precis så under andra lektioner.

Jag anser att min avhandling ger en klar och logisk uppfattning om lärarens roll i eklasstandem. Jag tycker att min undersökning visar att eklasstandem fungerar i praktiken som en språkundervisningsmodell samtidigt som avhandlingen lyfter fram de utmaningar som ännu är en del av eklasstandem men som går att lösa. Projektet Eklasstandem kan använda min avhandling för att bygga upp riktlinjer för hur läraren kan jobba som tandemlärare så att möjligen flera språklärare skulle använda sig av eklasstandem. Jag hoppas även att min avhandling fungerar som ett startskott för fortsatt forskning inom eklasstandem som en språkundervisningsmodell.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Som fortsatt forskning skulle det vara intressant att se vilken effekt eklasstandem har på eleverna, d.v.s. hur bra språkundervisningsmetoden är som språkinlärningsmetod. I samma veva kunde man även följa upp skillnader i språkutvecklingen för svensk- respektive finskspråkiga. Jag skulle även vara intresserad av det jobb som inte syns i min avhandling men som lärarna definitivt gör innan och efter lektionerna, d.v.s. gällande planering och bedömning. Det kunde även vara intressant att veta hur de andra språkkurserna och tandemkurserna tangerar varandra. Man kunde även om en tid forska vidare utgående från min avhandling för att se hur eklasstandem har utvecklats gällande lärarens roll i det fysiska klassrummet. Här tills är tandem i dess olika former mera populärt i högre årskurser men det vore även intressant att se hur det kunde fungera i lägre årskurser. För att ännu utveckla tandem kunde man även använda sig av eklasstandem inom andra språkstudier, t.ex. tyska, franska eller ryska, beroende på vilka språk som skolorna erbjuder.

Litteraturförteckning

- Aijmer, K. (2001). Från kursplan till klassrum – några reflektioner. Ingår i R. Ferm & P. Malmberg (red.). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 84–94). Stockholm: Skolverket.
- Barron, B. (2007). *Video as a Tool to Advance Understanding of Learning and Development in Peer, Family, and Other Informal Learning Contexts*. Ingår i Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, J. (red.). *Video research in the learning sciences*. New York: Routledge.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S., Kaskela-Nortamo, B., Kvist, M., Lindfors, H. & Tallgård, M. (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Kompendium 4. Vasa: Vaasan yliopisto
- Björkskog, L., Karjalainen, K., Pörn, M. & Rusk, F. (2013). Classroom tandem – Outlining a Model for Language Learning and Instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 6 (1), 165-184. Hämtad 26 oktober 2017, från <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/38/36>
- Brammerts, H. & Jonsson, B. (1996). *Språkinläring i tandem över internet: en handledning*. Ingår i D. Little (red.). Rapport No. 6. Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora.
- Cziko, G. (2004). *Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century*. CALICO Journal, Vol. 22, No. 1. Hämtad 26 oktober 2017, http://faculty.education.illinois.edu/g-cziko/fulltext/Cziko_GA_2004_eTandem_tools.pdf
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken-för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Sharon J. Derry , Roy D. Pea , Brigid Barron , Randi A. Engle , Frederick Erickson , Ricki Goldman , Rogers Hall , Timothy Koschmann , Jay L. Lemke , Miriam Gamoran Sherin & Bruce L. Sherin (2010) *Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics*, THE JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES, 19:1, 3-53, DOI: 10.1080/10508400903452884
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande & Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. Ingår i O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande* (s. 7–34). Lund: Studentlitteratur.
- Evaldsson, A-C., Lindblad, S., Sahlström, F. & Bergqvist, K. (2001) Introduktion och forskningsöversikt. Ingår i S. Lindblad & F. Sahlström (red.). *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 9–33). Stockholm: Liber.

- eKlasstandem. (2013). *Projektet Eklasstandem*. Hämtad 19 oktober 2017, från <http://www.klasstandem.com/eTandem/>
- Engberg, C., Pörn, M. & Karjalainen, K. (2016). *eCLASSROOM TANDEM – DEVELOPING TANDEM AS A MODEL FOR SECOND LANGUAGE EDUCATION IN A SCHOOL CONTEXT*. The 12 th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April 21-22, 2016. Hämtad 31 oktober 2017 från, <http://www.gooo.se/LId>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Henricson, M. & Billhult, A. (2017). Kvalitativ metod. Ingår i M. Henricson. (red.). *Vetenskaplig teori och metod, från idé till examination inom omvårdnad*. (s. 111–119). Lund: Studentlitteratur.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman-om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem – En resa över språkgränsen*. Dokumentation från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier Nr 7 2016. Vasa: Juvenes.
- Karjalainen, K. & Pörn, M. (2015). Luokkatandem kieltenopetuksen mallina. A-K Mustaparta (red.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielenkasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Hämtad 26 oktober 2017 från, http://www.academia.edu/22926519/Luokkatandem_kieltenopetuksen_mallina
- Kjellin, O. (2002). *UTTALET, SPRÅKET och HJÄRNAN-Teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ojanen, (2014). Tandemoppimista Skypessa. Raportti teleTandemprojektista. In Lauranto, Y., Vehkanen, M. (Red.) *Päätymätön projekti. Puhetta eri S2 foorumeilla*. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135590/Kakkoskieli%207%20Päätymätön%20projekti%20-%20Puhetta%20eri%20S2-foorumeilla.pdf?sequence=1>. Hämtad 25.10.2017
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodiken grunder-Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Pörn, M. & Hansell, K. (2017): The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2017.1379946
- Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge (2012). *Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter*. Stockholm: Liber.
- Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinläring & Språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundell, I. (2001). Från kursplan till klassrum – några reflektioner. Ingår i R. Ferm & P. Malmberg (red.). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 38–46). Stockholm: Skolverket.
- Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. Ingår i R. Ferm & P. Malmberg (red.). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring* (s. 8–15). Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Viberg, Å. (1992). *Vägen till ett nytt språk 1-andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Utbildningsstyrelsen, (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Bilagor

Bilaga 1. Transkriptionsnyckel

För denna avhandling har jag skapat en egen transkriptionsnyckel. Fokus ligger på innehållet i yttranden, inte på hur långa pauserna är eller om respondenterna talar dialekt. Jag har skrivit om transkripten från talspråk till standardspråk för att talspråket inte ger mervärde för avhandlingen och standardspråket ser vetenskapligare ut. Varken versaler eller skiljetecken har använts.

Tecken som används:

- (.) = kort paus mitt i en mening eller mellan två meningar
- (..) = längre paus mitt i en mening eller mellan två meningar
- *ohörbart* = yttrandet kan inte urskiljas för att registreras